

# A CSELEKEDTETŐ OKTATÁS FRANCIA ELMÉLETIRÓI

ROMLEHNER LÁSZLÓ

1938

MAGYARÓVÁRI KÖNYVNYOMDA ÉS KÖNYVKÖTESZET





Közlemények a Szegedi Ferencz József-Tudományegyetem  
Pedagógiai-Lélektani Intézetéből.

28. sz.

---

# A CSELEKEDTETŐ OKTATÁS FRANCIA ELMÉLETIRÓI

ROMLEHNER LÁSZLÓ

Fc 2888



1983

1988

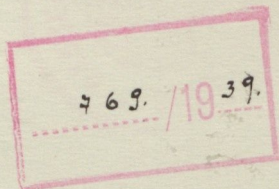
MAGYARÓVÁRI KÖNYVNYOMDA ÉS KÖNYVKÖTESZET

Közlöny a Magyar Tudományos Akadémia  
Földrajz- és Társadalomtudományi Intézetéből.  
88. évf.

# A CSELEKEDTŐ OKTATÁS FRANCIA ELMÉLTIRŐI

KOMLÉNEN LÁSZLÓ

2



MAGYAROK ÉS KÖRNYEZETÜNK

### **Curriculum vitae.**

Budapesten — Pest vm.-ben — születtem 1912-ben. Alsófokú kiképzésem a budapesti krisztina-téri elemi iskolában nyertem. Középiskolai tanulmányaimat a budapesti Verböczy István reálgimnáziumban végeztem.

1932-ben iratkoztam be a Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti karának természettan-vegytan szakára, hol 1936-ban szereztem meg tanári okleveletem. Gyakorló évemet a budapesti br. Kemény Zsigmond reáliskolában töltöttem el.

Oklevelem megszerzése után, az Országos M. Kir. Chemiai Intézet és Központi Vegyakisérleti Állomás laboratóriumában dolgoztam díjtalanul, majd pedig 1938 novemberében Magyaróvárra kerültem az Országos M. Kir. Növénytermelési Kísérleti Állomás laboratóriumába, mint kisegítő szakmunkaerő.

A M. Kir. Ferencz József-Tudományegyetem Bölcsészeti-  
Nyelv- és Történettudományi Karához benyújtott doktori  
értekezés.

Bíráló: Dr. *Várkonyi Hildebrand* egy. ny. r. tanár.

Társbíráló: Dr. *Mester János* egy. ny. r. tanár.

## Bevezetés.

„Tevékeny iskola! Szenvedélyes valóság sok nevelő számára. Egyszerű, jelentésnélküli szó a többiek közül néhányak...”<sup>1</sup> Így kiált fel Ad. Ferrière egyik műve kezdetén. A tevékeny iskola (l'école active), vagy ahogy Németországban nevezik, munkaiskola (Arbeitschule), vagy az öntevékenységi iskolája (Schule der Selbstbetätigung), vagy végül, ahogy nálunk leggyakrabban nevezik: új iskola (l'école nouvelle), valóban a huszadik század folyamán élő, sőt szenvedélyesen élő pedagógiai valósággá lett, mely a nyugati államokban, Németországban és Északamerikában már igen sok követőt számlál és igen sok reformintézményt hozott létre. Az új iskola mozgalma azonban elsősorban nem a megvalósult iskolák sokaságát jelenti, hanem az elméletíró tudósoknak hatalmas táborát, akik tudományos — elsősorban pszichológiai alapon — hirdetik a pedagógiai rendszerek gyökeres átalakításának szükségességét és az egész nevelést teljesen új alapokra akarják helyezni. Mióta Rousseau egy kopernikus fordulattal a *gyermeket* állította a nevelés középpontjába, mióta Pestalozzi felállította Yverdonban híres iskoláját, azóta, de különösen a múlt század vége óta a gyermek tanulmányozása egyre központibb feladatává lett a pedagógusoknak és a gyermekpszichológiai vizsgálatokról és az ezeken alapuló pedagógiai reformokról szóló tanulmányoknak szinte beláthatatlan sora jelent meg.

Ha ismertetni akarjuk azokat a főbb pedagógiai elveket, melyekre a munkaiskola mozgalma támaszkodik, lehetetlen azt egy rövid munka keretében másképp tennünk, mint kiválasztani a mozgalom néhány jelentősebb képviselőjét és az ő munkásságukat vázolva, alkotni képet a mozgalomról általában.

Kétségtelen, hogy Európa országai közül a legkedvezőbb kulturális helyzete Svájcnak van. E szabad és rokonszenves kis ország három hatalmas kulturnemzet között fekszik, minden modern áramlat összefut benne. Tudósaiban ilyen módon szerencsésen egyesül a francia racionalizmus a német alapossággal és az olasz lendülettel. A svájci embertípus józan tisztánlátása pedig az angolszász empirizmussal rokon világszemlélet ered-

---

<sup>1</sup> Ferrière, Adolph: *La Bratigue de l'Ecole Active*, Forum kiad. Neuchatel & Geneve, 1924. I. l.



ményez, mely azonban mentes annak pragmatiztikus és utilisztikus túlzásaitól. Mivel Svájc hosszú idő óta a béke országa, legzavartalanabban fejlődhetett benne a tudomány és a kultúra és így érthető, hogy aránylag legtöbb időt és buzgalmat szentelhet a nevelés minden nemzet számára legfontosabb kérdéseinek. Érthető az is, hogy éppen itt élt Rousseau és itt tanított Pestalozzi, akiknek nemes pedagógiai hagyományai tovább élnek Svájcban.<sup>1</sup> Ez magyarázza meg azt, hogy ha az új iskola legelőkelőbb reprezentánsait keressük, azokat éppen Svájcban fogjuk megtalálni. Ez a három pedagógus, akiknek munkásságát e helyen röviden ismertetni óhajtjuk: Eduard Claparède, a világhírű gyermekpszichológus, Adolph Ferrière, „az iskola hivatalos filozófusa”,<sup>2</sup> és pedagógiai elméletirője, végül Pierre Bovet, ki részben pszichológiai monográfiáival, részben nagy szervező és gyakorlati tevékenységével foglal el előkelő helyet a mozgálmában.

A szerepek természetesen nem ilyen szigorúan elhatároltak, mert hiszen Claparède és Bovet is számos pedagógiai elvet szűrnek le pszichológiai vizsgálataikból, Ferrière viszont — mint az új iskola minden tudósa — sokat foglalkozik pszichológiával. Itt csupán legjellemzőbb vonásaikat óhajtottuk kiemelni.<sup>3</sup>

## 1. Az új iskola tudósainak világnézete.

### *A nevelés célja.*

A pedagógus, aki a fogékony gyermeki lélek alakításának felelősségteljes — mondhatnók veszedelmes — munkájába fog, nem dolgozhat egy határozott cél kitűzése nélkül. A célt pedig mindenkor meghatározza a nevelő saját álláspontja arra nézve, hogy mit tart ő maga elérésre méltó célnak az életben, mi jelent számára a legfőbb értéket, egyszóval: milyen a világnézete. Kétségtelen, hogy az új iskola hívei az egész nevelési rendszert felforgatták *módszerében*, kérdés azonban, hogy lényeges különbséget mutat e világnézetünk a régi pedagógiai hagyományokkal szembe is, azaz másban látják-e a nevelés *célját*, mint ahogy azt Herbart óta látni szokás.

Claparède nagyon óvatosan nyilatkozik ebben a kérdésben. Az objektív és elfogulatlan tudós álláspontjára helyezkedik, mondván, hogy a tudomány feladata soha nem állt abban, hogy számunkra ideált szolgáltatson:<sup>4</sup> „A tudomány a dolgok lefolyását magyarázza, de soha nem írja elő, hogy a jelenségek

1. Várkonyi Hildebrand: Az új iskola elméletirője Ad. Ferrière, Magyar Pedagógiai, 1928. 155. l.

2. U. o. 156. l.

3. Mindhárom egyetemi tanár Genfben.

4. Claparède, Eduard: Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale, IV.-eme ed. Geneve, 1911. 56. l.



inkább az egyik, mint a másik utat kövessék"<sup>1</sup>. És ugyanott: „Mivel a tudomány a célokkal szemben, melyeket magunk elé tűzünk oly vak, mint egy színvak a vörös színnel szemben, nem mutathatja meg nekünk, hogy mit formáljunk a gyermekből. Istentagadó legyen, vagy vallásos, hazafi, vagy internacionálista, kovács, ügyvéd vagy tengerész? A tudomány soha nem fog ehhez hasonló kérdésekre megfelelni; amire képes, mindössze annyi, hogy egy bizonyos gyermek ebben, vagy abban a hivatásban fogja-e szerencséjét megtalálni hamarabb.” Így a tudomány alapján megtudhatjuk azt is, hogy egy gyermekből jó zsebtolvaj lesz-e, de sohasem azt, hogy ilyenirányú hajlamait fejlesszük-e, vagy elnyomjuk. Egyébként a különböző célokat közös nevezőre hozni úgyszólván lehetetlenség, „... ahány személy, annyi szándék. Természetesen mindegyik szeretné, ha a nevelés úgy folyna le, hogy előszeretettel részesítse a szociális, politikai, filozófiai, vagy vallásos oldalát. Ha ki akarnánk várni, míg az egész világ egyetértene a követendő célt illetően, akkor a nevelés tudománya soha nem jöhetne létre.”<sup>2</sup> A helyzet azonban nem ennyire kétségteljes: „Éppúgy, mintahogy a tészta gyúrásának módja független a formától, melyet az ember a tortának adni akar, éppúgy a tanítás módja bizonyos fokig független a tanítási anyagtól.”<sup>3</sup> Hiszen nagy része a tantárgyaknak a világnézeti alap kihangsúlyozása nélkül tanítható és elsajátítható. Mindez azonban nem jelenti azt, mintha Claparède nem lenne tisztában a nevelés céljának alapvető fontosságával, vagy tagadni próbálná azt. „Nevelni, — itt a sziv, a jellem, az akarat nevelését értem — egy olyan nevelést, melynek a mi iskolai rendszerünkben uralkodnia kellene, amelyben jelenleg csak az oktatás dominál — nevelni sohasem lehet anélkül, hogy az ember előtt ne legyen egy nagyon határozott eszmény.” Hogy mi legyen ez az ideál, arról Claparède még mindig nem hajlandó nyilatkozni, végül azonban — óvatos tartózkodását megőrizve — mégis ad némi pozitívumot is „... a nevelők megegyeznek abban, ... hogy a gyermekből becsületes és egészséges, szellemileg független embert kell nevelni, a jó, a szép és igaz barátját, és hogy ki kell fejleszteni fizikai és intellektuális lehetőségeit a személyiség legteljesebb megővésével.”<sup>4</sup>

Bár még ez is igen formalisztikusan hangzik, hiszen kérdés, hogy a fizikai és intellektuális képességeket a gyermek felnőtté válván mire fogja felhasználni, mégis megállapíthatjuk, hogy Claparède felfogása nem mutat lényeges eltérést a herbartianusok hagyományaitól a végleges célt illetően. Claparède a nagy tudós szerénységével egyszerűen adatgyűjtőnek érzi magát és a *non*

1. u. o. (Szerző ford.)

2. Claparède, i. m. 72—73. 1. (Szerző ford.)

3. u. o. 73. 1. (Sz. f.)

4. u. o. 74. 1. (Sz. f.)

*sum dignus*-szal háritja el magától a nevelés eszményének tartalmi megfogalmazását. Műveit olvasva azonban meggyőződhetünk róla, hogy Claparède felfogása tiszta idealizmus, hiszen ahhoz az emberfeletti és annyi szeretettel végzett munkához, melyet már eddig is végzett, nem is adhat más erőt, mint egy magasabbrendű célba vetett idealisztikus hit. Ez az ideális hit azonban összefér józan empirizmusával és világos gondolkodásával.<sup>1</sup>

Ferrière természetesen — mint filozófus és elméleti pedagógus — sokkal többet foglalkozik világnézeti kérdésekkel és egyáltalában nem riad vissza a pedagógiai eszmény megfogalmazásától sem. Látni fogjuk azonban, hogy az új nevelés alapjait nem sikerül mindíg harmoniába hoznia végső értékelméleti célkitűzéseivel. Ferrière — mint Rousseau követője — teljesen a pedagógiai naturalizmus (és optimizmus) alapján áll, viszont mint filozófus és pszichológus Bergson követője és hisz a „szellem életlendületében” (Várkonyi H. fordítása), azaz a szellemi haladásban.<sup>2</sup> „Minden naturalizmussal szembenáll azonban egy ellentétes gondolkör, melyet értékrendszernek lehet nevezni.”<sup>3</sup> Ferrière jól látja maga is a szakadékot, mely a pozitív lélektani alapon álló új nevelést az erkölcsi törvényektől elválasztja. Mig ugyanis a tudomány (ezen természetesen Ferrière — mint a munkaiskola minden híve általában — az új pedagógia pszichológiáját érti, mely elsősorban éppen (Binet) Claparède, Ferrière — és Bovet nevéhez fűződik) *a posteriori*, azaz a tényekből kiindulva jár el, addig az erkölcsstan törvényeit *a priori* állítja fel. „E két tant mint két piramist lehetne ábrázolni” (Ferrière közli is az ábrát), „a tudományt ábrázoló piramisnál az irány az alaptól (a számtalan konkrét ténytől) a csúc (az elvont és általános törvények) felé mutat, míg az erkölcsstant ábrázoló piramisnál az irány a csúcstól (az elvont és általános tényektől) az alaphoz (a számtalan konkrét tényhez és tethez) vezet . . . Ha most a két ábra fedi egymást, előttünk áll egy élő lény szerkezete centripetális erejű *érző idegeivel* és centrifugális erejű *mozgató idegeivel*. Eljárhatunk-e ilyen módon? Igen, de csak egyetlen egy esetben! Ha egyrészt a *tudomány* leszögezi, hogy minden egyén arra törekszik, hogy *energiáját* megtartsa és növelje . . . másrészt az *erkölcsstan* az élő személyiség legfőbb elvét abban a *törekvésben*, pillantja meg, hogy egész lényének *harmoniját* megőrizze és növelje, mindenekelőtt a szellemi harmoniát —, akkor e két szó „legfőbb törvény” és „legfőbb alapelv” ugyan-

1. Kenyeres Elemér: Az új iskola és pedagógiája I. Magy. Ped. 1928. 10 l.

2. Ferrière Ad. La Progres Spirituel, Forum Geneve 1927 Német fordítása (ford. Hirschberg, Emmi): Der Primat des Geistes als Grundlage einer aufbauenden Erziehung, Langensalza (év nélkül). Az idézetek a német kiadás nyomán szerző fordításai.

3. Várkonyi i. m. 156. l.

azt jelenti. Akkor a törvény a tudomány végső szintézise és egyszersmind az erkölcsi élet első alapelve".<sup>1</sup> Nézzük meg, vajjon sikerül-e ez a szintézis? Ferrière önmagát idealistának<sup>2</sup> nevezi, viszont elődeinek tartja Sokratest, Luthert, Rabelais, Montaigne-t, Rousseaut, Pestalozzit, a két utóbbi követője — szerinte — Fichte (Kant), Goethe, Froebel és Tolstoj.<sup>3</sup> Ennek a diszes és kissé túltarka névsornak elejét azonban a primitív népek alkotják, mivel a természeti népek gyermekei is a „learning by doing” elv alapján készülnek jövőbeli életükre! Látható, hogy a gondolkodók és nevelők közül Ferrière mindenkit a munkaiskola elődjének nevez, aki a gyármekekkel való intenzívebb foglalkozást és a gyermek testi és lelki igényeihez alkalmazkodóbb nevelést követelt. Eddig helyes is volna, hiszen ha valaki egy új pedagógiai rendszert akar alkotni, természetesen, hogy a múlt hagyományaiból igyekszik mindent kiválasztani, ami céljainak megfelel. Sokrates etikai intellektualizmusát, Luther vallásos determinizmusát, Rabelais és Rousseau naturalizmusát, Montaigne szkepticizmusát, Kant kritizmusát, Goethe vitalizmusát, Fichte nacionalizmusát, Tolstoj miszticizmusát közös nevezőre hozni egy ellentmondás nélküli világnézeti felfogásba már sokkal nehezebb. Kétségtelen, hogy Ferrière mindeme gondolkodók műveiben megtalálja a magának megfelelő idézetet, mely „mintha szóról szóra a munkaiskoláról szólna”, de ha csak ennyiről volna szó, Ferrière még számtalan pedagógust és filozófust idézhetne: Comeniust, Locke-t, Hume-t, a filantrópistákat stb.

E kis történeti kitérés után nézzük tovább, hogyan nyilatkozik Ferrière a nevelés céljáról, illetve végső céljáról? Ferrière elutasítja magától a vádat, mintha a munkaiskola antiintellektuális volna, nem, erről szó sincs. Az új iskola csupán a hagyományos formalizmusnak üzent hadat, nem antiintellektuális, hanem antiintellektualisztikus.<sup>4</sup> Az életben ugyanis a szociális, vallási, filozófiai és erkölcsi problémák megoldása keveset függ ismereteink mennyiségétől: „Nemcsak gondolkodni kell, hanem élni is. Ha az élet gondolkodás nélkül keveset, úgy a gondolkodás élet nélkül egyáltalában semmit sem ér”. A cél tehát maga az élet volna, azaz pragmatikus lenne a munkaiskola? Vetí fel a kérdést helyettünk is Ferrière, hogy azonnal megfeleljen rá: „Igen, pragmatikus, ha ezalatt azt értjük, hogy a munkaiskola arra törekszik, hogy az eszközt alárendelje a célnak, a művészetet ne a művészetért, a képzést ne a képzésért, a sportot ne a sportból, a latint ne sznobizmusból, a klaszikus stilisztikát ne

1. *Primat des Geistes* 3—4. ll.

2. *L'École Active, Forum*, Geneve 1927, Német fordítása (a III. kiadás után fordította Hirschberg, Emmi) *Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule*, Weimar 1928. 10 l. (Az idézetek a német kiadás nyomán szerző fordításai.)

3. *Schule der Selbstbetätigung* 10—57. ll.

4. u. o. 101 l.

nacionálizmusból üzze. Pragmatikus, ha ennek lenni annyit tesz, mint a szellemet terjeszteni és ennek a célnak az élet minden értékét alárendelni. De nem pragmatikus a szó szorosabb értelmében." Az ész nem akarja „*ancilla voluntatis*”-szá tenni, csak akkor, ha előbb az akarat beáll a szellem szolgálatába.<sup>1</sup> Mi azonban az értelem? Ferrère az evangelistára hivatkozik: „Kezdetbe vala az ige”. A *logos* azonban nemcsak az igét, a szót jelenti, hanem a rációt is, melynek azonban semmi köze a gondolkodáshoz, azaz az észbeli képességekhez. A ráció tehát: „Az immanens törvényszerűség, az oka annak, hogy a törvények, melyeket szellemünk önmagunkban és rajtunk kívül felfedez, mindenütt és mindig igazak. De nem a törvények, ahogy mi megfogalmazzuk őket, hanem a törvények alapját képező realitás, mely szellemünknek megengedi, hogy azt megértjük és tökéletesítsük.”<sup>2</sup> A ráció törvénye azonban nem sztatikus, hanem dinamikus, minden ember *érzi*, de senkisé *tudja*. Ez az érzés elegendő azonban, elég, ha az emberek tudják, hogy értelmük a világértelem felé törekszik.

Az értelem és ösztön mellett az embernek azonban érzelme és akarata is van. És az ember nemcsak arra törekszik, hogy többet érezzen és akarjon is. Nem elég tehát élni akarni, *jobban* élni, ezt kell akarni.<sup>3</sup> Ezt a felfogást nevezi Ferrière meliorizmusnak. Tehát a cél még mindig csak az élet maga volna? Hiába háritotta el Ferrère a magasabbrendű ráció bevezetésével a pragmatizmus vádját, még mindig a vitalizmus talaján áll és az élet céljának magát az életet, vagy Bergson szavaival élve a gyermek szellemi életlendületének kiképzését tartja.<sup>4</sup> Ez a cél? De Ferrière nem áll meg ezen a ponton, hanem tovább megy. Mindaz, amit a szellemi életlendületről, a belső rációról hirdet, csak pszichológiai alapvetés volt. Egészen addig a pontig pragmatikus, míg arra a megállapításra jut, hogy az ember célja egy jobb élet. Ezért törekszik az emberi értelem a világértelem részesévé lenni, ide törekszik az érzelm és az akarat is. Miben áll azonban ez a *jobb* élet? A pszichológiai ténymegállapítások után itt lép be az *értékelv* Ferrière filozófiájába és ez dönti el véglegesen világnézeti hovatartozását: „Mi lehet ez a *jobb*”, mely itt az élni és akarni előtt áll? Ez egy értékelv. Mind a biológiai, mind a pszichológia szempontjából ez az elv az erők megnövekedésében nyilvánul meg — a biológiában ezek a növekedő alkalmazkodó erők, a pszichológiában növekedő szellemi erők. — Itt lép be ismét a filozófia és a vallás. A filozófia azt hirdeti,<sup>5</sup> hogy a szellemi erők ezen növekedése mindig nagyobbá

1. Schule der Selbstbetätigung, 2 — 3 l.

2. u. o. 101. l.

3. u. o. 102. l.

4. u. o. 145. l.

5. Már t. i. a bergsoni filozófia.



váló megegyezés az egyén élete és az élet és az immanens ráció általános törvényei között. A vallás még egyszerűbben „az emberi akarat és az isteni akarat egyezéséről beszél.”<sup>1</sup> A cél tehát a szellemi erők növekedése, ez az új nevelés célja. Azonban az, hogy mire irányulnak ezek a szellemi erők, még mindig nem egészen világos. Ez a kifejezés még sok mindent takarhat. Ferrièrenek azonban nincsenek ilyen irányban kétségei. Szerinte a szellemi haladás a gyermeket szubjektív önmagárvonatkozásából Istenhez vezeti.<sup>2</sup> Mert: „Az értelem Isten! Istent önmagában, Istent szolgálni másban . . . ez a végső cél, mely felé az ember törekedhetik.” Az esetleges filozófiai kételyek elől kitér Ferrière avval, hogy a vallásnak adja az utolsó szót. Ezzel szemben valóban elnémulnak ellenvetéseink. Hiszen vallás nélkül egyetlen nagy ihletett pedagógiai gondolkodó sem képzelhető el és inkább megnyugtató az, hogy a nevelés e modern forradalmárja fejtegetései során ehhez a végkövetkeztetéshez jut el. Valamit azonban nem szabad elfelejtenünk. Ferrière még akkor is, amikor a vallásnak a legszebb definíciót adja: „Ne alapuljon a vallás csak az értelmén, hideg volna, ne csak a szíven, mert akkor csak üres miszticizmus volna, sem egyedül az aktivitáson.” Ne legyen a vallás sem pragmatizmus, sem ismerettár, sem extázis, ne legyen egyoldalú és töredékes . . . „hanem mindez együttvéve: a szeretet és a szellem élete, belefeledkezés az isteni műbe”. Ferrière végeredményben még itt sem hagyta el a vitalizmus talaját, még ezeket a szavakat is lényegében a vitalizmus mondatja vele. Mert Ferrière, mint minden nagy optimista, kissé naív. Ő nem tartja szükségesnek, hogy a gyermeket bármilyen eszközzel Isten felé vezessük. Engedjük teremtető szellemi életlendületét akadálytalanul kifejlődni, akkor magától találja meg az Istenhez vezető utat, mivel a világráció és Isten azonosak az emberi ész pedig részese a világértelennek, tehát szükségképpen a gyermek spontán törekvései is Isten felé fognak mutatni. Ha minden emberi élet törekvése — ahogy ezt Ferrière hebizonyítotttnak véli — a szellemi erők kifejlesztésére irányul alkalmazkodás által, akkor mind a célt, mind az eszközt meg fogjuk találni a gyermekben is:<sup>3</sup> „A gyermek szellemi életlendülete, spontán aktivitása képezi az alapot. Ennek a szellemi erőnek fokozása, a mennyiség és mindenekelőtt a minőség fokozása a szellemi élet általános és örök értékeivel való mindig szorosabb egyesítése által, ez a cél!”<sup>4</sup> Elég tehát kitárni a gyermek lelke előtt az értékeket, spontán be fogja fogadni azokat, hiszen minden képesség megvan benne erre. Ez Ferrière pedagógiai optimizmusa, a gondolat ugyanaz mint

1. Schule der Selbstbetätigung 102. l.

2. Primat des Geistes, 249. l.

3. Schule der Selbstbetätigung. 102. l.

4. U. o. 145. l.

Rousseaunál, hogy a gyermek kezdettől fogva jó, tehát ha szabadon hagyjuk fejlődni, nem válhat belőle rossz ember. Ferrière lelkében tisztán lobog a szellemi haladásba vetett hit és érthető, ha elsősorban ezt kívánja meg a nevelőtől. Ha talán filozófiai következtetései nem is győzhetnek meg maradék nélkül, mivel elméleti fejtegetései nem mindig világosak, hite mindenesetre — mint minden komoly meggyőződés — tiszteletet parancsoló. Bár Ferrière elméleti alapvetését igen nagy gonddal dolgozza ki, és igyekezik a szoros értelemben vett pedagógiai elveket az általános törvényekből szervesen levezetni (ebben különbözik lényegesen Claparède-től, aki a természettudományos alapon álló tudós aprólékosságával kutatja azokat a *tényeket*, melyekhez a modern nevelésnek feltétlenül alkalmazkodnia kell), mégis „szigorú rendszer helyett inkább csak eklektikusan összeválogatott tételek mozaikját nyújtja”.<sup>1</sup> Ezek a mozaikok azonban — mint látni fogjuk — valóban csillogóak és értékesek és ha határozott cél és világnézet helyett csupán a kissé ködös bergsoni filozófia és a vallás szövedékét nyújtja, annál bővebben kárpótol értékes és bármely pedagógus számára megszívlelhető gyakorlati pedagógiai gondolatokkal, amelyek méltán avatják Ferrière-t az új nevelés leghivatottabb apostolává.

Míg Claparède természettudományos alapon hirdeti, hogy a tudomány csak megmutatja nekünk a gyermeket<sup>2</sup> és ő sem tesz egyebet, minthogy arra szorítkozik, hogy megmutassa milyen fizikai-pszichikai lény a gyermek és mimódon fejleszthetjük adottságait valamely cél irányában, de azt, hogy mi legyen ez a cél, nem adja meg; míg Ferrière a bergsoni „szellemi életlendület” kissé ingatag talajáról jut el a végső valláserkölcsei elvekhez, addig *Pierre Bovet*, a svájci pedagógusok harmadik képviselője, már egész határozottan vallás-erkölcsi alapon áll. Ezt ő maga is így vallja saját magáról: „En itt egy igen határozott álláspontra helyezkedem, a keresztény protestánséra, de nem igyekezem, hogy olvasóimat ide vezessem” mondja a gyermek vallásos érzelmeiről írt könyve előszavában.<sup>3</sup> Bovet nem épített fel általános pedagógiai rendszert, mint Ferrière és Claparède. (A gyermekpszichológiának inkább részletkérdései foglalkoztatták,<sup>4</sup> a cserkészlet atyjáról Baden-Powellről írt egy szép monográfiát.<sup>5</sup> Mint a genfi J. J. Rousseau intézet igazgatója hatalmas tevékenységet fejt ki a svájci munkaiskola mozgalmában.) — Éppen ezért nála hiába keresnénk olyan filozófai rendszert, mint Ferrière-nél, műveiből azért mégis kiolvashatjuk

1. Várkonyi H.: i. m. 155. l.

2. Claparède: *Psych. d. l'Enf.* 58. l.

3. Bovet, Pierré: *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Neuchâtel, 1921.

4. Pl. *L'instinct combatif* II. kiad. Forum Geneve 1928.

5. *Le génie de Baden-Powell*, Forum Geneve é. n.

világnézeti felfogását. Miután olvasóit nem óhajtja saját vallásos meggyőződésével befolyásolni, nála is találhatunk Claparède-éhez hasonló óvatos nyilatkozatokat. „Kijelölni ezen célok mindegyikének helyét, mely őket megilleti a végcélok rendszerében, az emberi értékek hierarchiájában, ez a filozófus és moralista dolga.”<sup>1</sup> De azért ő is épúgy, mint Claparède, át van hatva attól a meggyőződéstől, hogy magasabb eszmény nélkül nem lehet nevelni: „... a nevelés területén, mint bárhol másutt a gyakorlati tevékenység függ a céltól és az eszménytől, melyet magunk elé tűzünk. Minden mesterséget, minden művészetet egy végcél ihlet, mely bizonyos mértékben idegen azok anyagától ... így a nevelők is, miután tanulmányozták a gyermeket, megőrzik saját becsvágyukat ...”<sup>2</sup> Mi tehát Pierre Bovet saját becsvágya, mit tart ő legmagasabb, követésre méltó eszménynek. „Ha olyan eszményt akarunk, amely felé sok ember törekszik, válasszuk azt igen magasan ... mindaz, amiben eddig egyesülhettek az emberek anélkül, hogy egyetlen ideál elérhetett volna minden akarat és minden szív tökéletes egységéhez.”<sup>3</sup> Ez a minden eszmény felett álló ideál, mely a legkülönfélébbben gondolkozó embereket egyesíteni tudja: Krisztus. Bovet nem bonyolult filozófiai fejtegetések során jut el ehhez a végeredményhez. Nála kiindulás és végcél ugyanaz. Éppen ezért minden pszichológiai vizsgálátat már azzal az előfeltevéssel kezdi, hogy a végcél, ahová minden tudomány, minden kutatás mutathat, csak a vallás-erkölcsi ideál lehet. Amikor — mint előbb láttuk — a végcél megfogalmazását elutasítja magától, ezt azért teszi, hogy az indokolatlan erőszakosság vádját elhárítsa. Szerényen csupán közölni óhajtja: hogyan neveljünk, ha gyermekeinknek vallásos nevelést akarunk adni. (ezzel e fejezetben nem foglalkozunk részletesen, itt csupán a munkaiskola hiveinek végleges célkitűzéseit óhajtjuk szemügyre venni.)

Azoktól a nehézségektől azonban, melyekkel Ferrière küzd, amikor a modern pedagógiát az értékelmélettel akarja összehangba hozni, ő sem ment. Bovet a gyermek vallásos érzelmeinek, illetve ösztöneinek kutatásához éppen úgy felhasználja a modern pszichológia minden eszközét, mint társai és mielőtt pedagógiai következtetéseit levonná, tisztán tudományos alapon, számos „teszt”-et felhasználva elemzi az ösztön megnyilvánulásait és formáit. Tanulmányozza Freudot, Jungot, Adlert és kellő kritika és boncolás után fogad el elméleteikből mindig annyit, amennyit jónak lát. De mikor a vallásos ösztön eredete részeire bontva előtte fekszik, egy pillanatra maga is megdöbben művétől. Lehetséges-e egyáltalában az, amit a vallásos

1. L'instinct combatif 213. l.

2. Le sentiment religieux 65—105. ll.

3. Le sentiment religieux 169. l.

ember isteni eredetűnek és megmagyarázhatatlannak tart, részekre bontani, szabad-e avval kísérletezni és logikai következtetéseket levonni abban a tartományban, amely felette áll minden logikának? Így a vallásos érzés egyszerűen a gyermeki szeretet egyik fajtája, az istenségnek tulajdonított tökéletesség pedig felfogható mint a gyermek távoli dolgok iránti szeretetének analógiája — ez az a végkövetkeztetés, melyet Bovet egy pillanatra megdöbbenőnek tart: „... ez egy végzetesen pozitívista tannak látszhat, mely közel áll ahhoz, hogy a vallásos imádat tárgyától minden realitást megtagadjon.”<sup>1</sup> Ez az aggodalom azonban — Bovet úgy érzi — túlzott és felesleges. A nagy Flournoy tanítványai tudják, hogy a pszichológia egyik elve minden transzcendencia kizárása, még akkor is, ha vallásos érzésről van szó. A tudománynak még sincs hatalma az igaz hit felett. Itt nyilatkozik meg talán legszebben Pierre Bovet egész egyénisége: „A tudós tagadhatja, hogy Isten keze nyilatkozik meg a misztikus látományokban, vagy az erkölcsi megtérésben, de a tudomány nem tilthatja meg a hívőnek, hogy ne találja Istent mindabban, ami lelkét az ő felismerésére és imáadására ösztönzi.”<sup>2</sup> Bovet nem tagadja meg a tudománytól a jogot, hogy az emberi lélek megnyilvánulásaira magyarázatot keressen, így például a pszichoanalitikusok is jogosultak arra, hogy a *libido*val oldják meg a gyermeki lélek metafizikai problémáit, azonban fenntartja magának a választást „ezt magasabban keresni, felemelkedni a gyermeki szeretettől az anyai szeretethez, melyből az született, megkeresni ennek az anyai ösztönnek az értelmét ugyanazon dolgok eredeténél és így az összegyűjtött tényekben egy újabb alkalmat látni, hogy alkalmazzassuk a híres mondást: 'ne keress engem, ha már eddig nem találtál meg'.”<sup>3</sup>

Láttuk tehát, hogy Bovet valóban a tiszta vallás-erkölcsi ideál alapján áll és ezt az ideált óhajtja beoltani az új nemzedék lelkébe. Hogy hogyan véli célját elérhetőnek, azt majd később látni fogjuk. Hogy a tudomány és a vallás nem hozható közös nevezőre mindig, ez a probléma őt sem mint tudóst, sem mint embert, sem mint nevelőt nem zavarja. Nem épít fel szövevényes rendszert, mint Ferrière, hanem egyszerűen elhárítja a problémát: „A pszichológia nem teológia”.<sup>4</sup> A nevelés célja tehát Bovet szerint a vallás elültetése a gyermek lelkében. A mai világ — mondhatnók — nem kedvez ennek a célnak és nem kedvez Bovet másik nagy céljának: a pacifizmusnak sem. Bovet szívvel-lélekkel pacifista. Nem elég ugyanis, ha az ember lelkében béke van, ha harmóniában van Istennel.

1. Le sentiment religieux 117. l.

2. U. o.

3. U. o. 118. l.

4. U. o. 120. l.



Már itt lenn a földön is a békének kell uralkodnia az emberek között. A békés és boldog Svájc polgárától távol állanak azok az okok, melyek a huszadik században Európa legtöbb nemzetét mint ellenséget állítják egymással szembe. Bovet a nem érdekelt fél naivitásával és a naív emberek lelkesedésével küzd Európa és az egész világ békéje érdekében. Es hol lehetne vajjon jobban a jövő világbéke alapjait megvetni, mint az iskolában?<sup>1</sup> Naivitással csupán azért vádoljuk Bovet-t, mivel a háborúk egyetlen okának az emberekben élő harcászottont tartja és úgy gondolja, hogy ha ez az ösztön már a gyermekkorban megtalálná kellő levezetődését, ezáltal a háborúk maguktól megszűnnének. Bovet nem pszichológus magáért a pszichológiáért, mint Claparède. Pszichológiai tanulmányai ideális célkitűzéseit szolgálják. Így nagy és alapos tanulmányban foglalkozik a gyermek harcias ösztöneivel,<sup>2</sup> természetesen nem csupán azért, hogy a gyermeki lélek egyik megnyilvánulását elemezze és bemutassa. Hiszen másképpen nem tudhatjuk, hogyan neveljünk a jövő számára békés polgárokat, ha nem ismerjük azt az alapvető ösztont, mely a felnőttek háborúit elsősorban okozza. Hogyan hozható ugyanis a gyermeki lélekben kétségtelenül erősen élő harcászottön összhangba a szintén kétségtelenül jelenlevő vallásos érzélemmel? Bovet kimutatja, hogy a harcászottön éppen a vallásos érzésnek egy igen lényeges eleme.<sup>3</sup> Mert a vallásos érzés egyik lényeges eleme az istenséggel való egyesülési vágy, a másik azonban éppen a gonosz elleni *küzdelem*. Semmi akadályja sincs tehát annak, hogy a gyermek lelkében élő harcászottön éppen ebben a küzdelemben oldódjék fel. Ilyen módon sikerült Bovet-nak a gyermeki lélek e két látszólag ellentétes pólusát kiegyenlítenie és így — szerinte — most már nincs akadályja annak, hogy a gyermekből vallásos pacifistát neveljünk. És éppen úgy, mint a vallásos érzelem elemzésénél láttuk — az esetleges ellentmondásokon, melyek a tudományos megállapítás és a végcél között mutatkoznak, itt is a hit segíti keresztül Bovet-t. „A pacifista eszmény az emberiség fejlődésének irányába esik, így mutatja nekünk az individuális és szociális pszichológia... Megvalósulása kettős, egyéni és szociális haladással kapcsolódik össze, épígy a nevelésnek kettős programját hozza magával: egyrészt a politikai nevelés programját, mely a demokratikus tömegek által ellenőrzi a vezetőkan tiszociális tendenciáit, másrészt az integrális nevelés programját, mely a harcászottön veszedelmes változatait ártalmatlan irányba tereli... vagy a harcászottön teljes feloldása a szublimált szeretetben (vallásos megtérés)”.

1. La paix par l'école, actes de la conférence internationale tenue a Prague (Bureaux international d'éducation) Geneve, 1929.

2. L'instinct combatif.

3. L'instinct combatif 154. l.

„Azok számára, akik elfogadják a pacifizmus eszményét, a pacifista nevelés folyamata összeesik az integrális nevelésével.” Ilyen módon tehát Bovet pontosan megfogalmazza a nevelés célját és majd látni fogjuk, milyen módszerekkel véli ezt megvalósíthatónak.

Röviden összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a munkaiskola e háram képviselőjének pedagógiai felfogása nem nélkülözi azt az idealisztikus világnézeti alapot, mely nélkül az igazi nevelés elképzelhetetlen. Láthattuk azt is, hogy ezen a téren lényegesen újat nem mondanak. Ferrière, de különösen Claparède kissé formalisztikusak a célkitűzésben, de ez minden pedagógiai naturalizmussal szükségképen együtt jár. Nem is volt egyébként várható, hogy a célkitűzésben merőben mást találjunk, mint amit több-kevesebb különbséggel már évezredek óta a pedagógia céljának tartanak: — függetlenül a világnézettől — a gyermeket képessé tenni arra, hogy eljövendő életében megtalálja és betöltse az őt megillető helyet. A munkaiskola híveinek újításai nem itt vannak, hanem a *módban*, ahogy ők ezt a célt a legkönnyebben elérhetőnek vélik, főképp pedig abban a számtalan *tényben*, amelyet a tudomány a gyermekekre vonatkozólag éppen ezen iskola híveinek köszönhet, és abban, hogy a tudomány által megállapított tények alapján, hogyan látják a gyermekeket.

## 2. A gyermekpszichológia és a munkaiskola.

„Egész természetesnek látszik számunkra, hogy gyermekek vannak és hogy az élet nem rögtön a felnőtt korral kezdődik. Pedig alapjában véve ebben semmi logikai szükségszerűség nincs. Egészen jól el lehetne képzelni, hogy ezek a lények teljes fegyverzetben lépjenek be az életbe, mint Minerva . . .”<sup>1</sup> Claparède ezen kijelentése természetesen merő ironia éppen azok ellen, akik a gyermekkor fontosságáról nem hajlandók tudomást venni. A gyermek központi szerepe a pedagógiában — mint ismeretes — egyáltalában nem új, hanem Rousseau pedagógiájának alapgondolata. Mig azonban Rousseaut és Pestalozzit csupán intuíciónak segítette abban, hogy a gyermeki léleknek megfelelő nevelési rendszert alkossanak és valósítsanak meg<sup>2</sup>, addig a mai munkaiskola a modern kísérleti pszichológia és gyermektanulmány minden fegyverével vértézve száll sikra a gyermek jogaiért a hagyományos nevelési rendszerrel szemben. Ez a gondolat, hogy a pedagógia *módszerének* egyetlen lehetséges alapja a pszichológia, szintén nem új a pedagógia történetében. Éppen a munkaiskola hívei által legtöbbet támadott Herbart mondta ki először ezt az akkor forradalminak tetsző

1. Claparède: Psych. de l'enf. 140 1.

2. Ferrière: Schule d. Selbstbet. 3. 1.

állítást. Ennyit az új pedagógusok is elismernek, azonban éppen a herbarti pszichológia volt az, amellyel szemben — és joggal — sikraszálltak. Ma már nem vitás a herbartianizmus és főképp a Herbart-féle pszichológia elavult volta senki előtt, úgyhogy ennek részletezésébe ehelyütt nem is bocsátkozunk, hanem egy pillantást fogunk vetni az általunk ismertetni óhajtott pedagógusok pszichológiai felfogására és módszereire.

Mindhárman megegyeznek abban, hogy a nevelésben a kiindulópont csak a pszichológia lehet. Claparède pl. tagadja, hogy egyáltalában jogosult lenne bármilyen programmal indulni neki a nevelés munkájának. Nem arról van szó elsősorban, hogy klasszikus, természettudományos, vagy szakképzésben részesítsük-e a gyermeket: „... — a tanuló a program.”<sup>1</sup> A gyermek lelkének, egyéniségének tanulmányozása fogja majd megmutatni az irányt, amelyben haladnunk kell. Éppen ezért Ferrière úgy gondolja, hogy a munkaiskolát, melynek célja szerinte egészen világos (a szellemi haladás) *önmagában* meghatározni nem is lehet: mert amire törekszük az, hogy mindenekelőtt kibontakoztassa mindazt, ami a legjobb a gyermek — minden gyermek — természetében, nem adhat a priori felvilágosítást, a priori programot, nem állíthat fel a priori módszert. Nem *létezik*, hanem *létrejön*. Ami tegnap volt, az holnap nem lesz többé. Változik ... a gyermek egyéniségének függvénye. (Itt ismét Bergson erős hatása látszik.) ... Az elvek, melyekből levezettük, ... dinamikus természetűek.”<sup>2</sup> Mindennél fontosabb tehát, hogy ezt az alapot, a gyermek egyéniségét megismerjük. A nevelő, akinek nincs pszichológiai képessége, hasonló egy olyan mérnökhöz, aki elméleti tudás nélkül konstruál; esetleg rábukkan empirikusan megfelelő szabályokra és véghez tudja vinni munkáját, de vajon ki bizna egy ilyen mérnökben?<sup>3</sup>

Nem vitás tehát, hogy kellő pszichológiai képzettség nélkül nem lehet nevelni. Kérdés azonban, hogy a gyermeki lélek tanulmányozása valóban önálló kutatási terület-e és megvan-e egy külön gyermekpszichológia jogosultsága? A modern pszichológia egyik legnagyobb vívmánya éppen az a megállapítás, hogy a gyermek nem a felnőtt miniatűr képmása<sup>4</sup> és hogy az általános pszichológia tanításai nem alkalmazhatók minden további nélkül a gyermekekre is. Sőt: „a gyermek ... olyan lény, akinek gondolkodása még nem jut kifejezésre, akinél az érzékek és a szellem differenciáltsága, valamint a koncentráció képessége még nagyon hiányosan fejlődtek ki. Az a néhány fogalom, melyet

1. Claparède: Psych. de l'enf. 3. l.

2. Ferrière: Schul. d. Selbstbet. 6. l.

3. Claparède: Psych. de l'enf 56. l.

4. »A gyermek nem felnőtt kicsiben, felfogása nemcsak mennyiségileg különbözik a mienktől hanem minőségileg is, nemcsak kevesebb, hanem *más*« (Cl.: Psych. de l'enf. 121—122. II.)

a kisgyermek rövid tapasztalata folyamán szerzett, még jellegtelen és határozatlan. A gyermek minden fejlődési fokon sui generis lény és azok a módszerek, amelyek felnőttek számára rosszak.<sup>1</sup> Nemcsak helytelen azt hinnünk, hogy a gyermek azonos tulajdonságokkal bír, mint a felnőtt, hanem helytelen e kérdést egy pillanatra is ebből a szemszögből vizsgálni: „nem kell azt kutatni, hogy a gyermek bir-e vagy nem bir-e a felnőtt bizonyos tulajdonságaival, hanem mint King<sup>2</sup> mondta, a gyermeket önmagára vonatkoztatva kell interpretálnunk.<sup>3</sup> A gyermek természetének helyes felfogása csak úgy lehetséges, ha a gyermekkor funkcionálisan fogjuk fel. A pszichológiában, a biológiához hasonlóan, funkcionális felfogáson azt értjük, ha egy lelki jelenségnek nem csupán lefolyását, elemeit, egyszóval strukturáját kutatjuk, hanem azt is kérdezzük, hogy mi az illető jelenség célja, értelme, funkciója.<sup>4</sup> Így kérdezhetjük Claparède-dél, milyen funkciót tölt be az ember életében a gyermekkor, mire szolgál a gyermekkor? Ez a kérdés — bár egy pillanatra szinte triviálisnak látszik, — mégis mindennél fontosabb. A pedagógusok eddig egyszerű vállvonással intézték el. A gyermekkor természetesen szükséges, ez választja el a születést és a felnőtt állapotot. A gyermek egyszerűen még tökéletlen lény. De ha meggondoljuk, hogy bizonyos, sőt legtöbbször az állatfajok közül már mint teljesen kész, kifejlett állatpéldányok jönnek a világra, míg az embernek hosszú évek szükségesek ahhoz, hogy önálló életet élhessen. be kell látnunk, hogy a kérdés mégsem intézhető el ilyen könnyen. Mert „tudnunk kell, hogy a gyermekkor egyszerűen csak egy esetleges, másodlagos, véletlen állapota-e valaminek, hiány-e, mint pl. az öregség-, vagy pedig egy különleges funkció? . . . Azért gyermek-e a gyermek, mert nincs élettapasztalata, vagy azért gyermek, hogy megszerezze ezt a tapasztalatot? Azért kicsi-e a gyermek, mert nem nagy, vagy azért kicsi, hogy nagyvá legyen?”<sup>5</sup> Claparède, mint a szellemes kérdések felvetéséből előre kitűnik, azt válaszolja, hogy a gyermekkoraknak igenis van sajátos, primár funkciója és ezt a funkciót felismerni és a funkció betöltésében segítségére lenni a gyermeknek, éppen ebben áll minden nevelés feladata. A gyermeki léleknek szentelni a tudomány egyik külön fejezetét nemcsak, hogy jogosult, hanem elkerülhetetlenül szükséges is. A fenti megállapítások hozták létre a ma már világszerte elterjedt új tudományt a múlt század végén: a gyermektanul-

1. Ferrière: Schul d. Selbstbet. 6. 1.

2. King: The psychologie of child development, Chicago, 1903. 7. 1. (Idézi Claparède).

3. Claparède: i. m. 128. 1.

4. Kenyeres E.: i. m. 20. 1.

5. Claparède: Psysh. de l'enf. 141. 1. és J. J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance, Revue de la Métaphysique et le morale 1912. 991. 1.



mányt, vagy *pedológiát*, ahogy azt *Stanlley Hall* egy tanítványa, *Oscar Crisman* elnevezte (1893). Azért mondjuk a pedológiát új tudománynak és nem nevezhetjük egyszerűen gyermekpszichológiának, mert a gyermekpszichológia a tulajdonképeni pedológiának csupán egy része. Claparède szerint: "A gyermektanulmány a gyermekre és fejlődésére vonatkozó pozitív ismeretek összessége." Mint ilyen, lehet alkalmazott és tiszta. A tiszta pedológia magában foglalja a gyermekre vonatkozó pszichológiai (gyermekpszichológia), fizikai (gyermekpathológia) és fiziológiai (gyermekfiziológia) ismereteinket. Mint alkalmazott tudományba, beletartoznak a gyermekkel kapcsolatos orvosi, jogi, végül *pedagógiai* kérdések. Ez a rendszer tehát roppant szétágazó, mint lényegében minden pedagógiai rendszer, mivel az ember testi-lelki sajátságaira vonatkozó ismereteink valóban ugyszólván minden tudományágat felölelnek.

Meggyőződve a gyermektanulmány alapvető fontosságáról, vizsgáljuk meg, milyen *módszert* tartanak pszichológusaink legeredményesebbnek a szükséges ismeretek összegyűjtésére.

Claparède alapelve, hogy sem az intuíció, sem elméleti fejtegetések nem vezethetnek végleges eredményhez. A problémák megoldása egyetlen módon lehetséges: a tények tanulmányozása a tapasztalatok alapján,<sup>2</sup> Claparède ennek megfelelően csoportosítja a lehetséges kutatási szempontokat és az ezekből folyó módszereket.<sup>3</sup> A kutatás természetét a következő szempontok határozzák meg: 1. Az összegyűjtött jelenségek természete. 2. A kutatás általános feltételei. 3. A tények összege-zése. 4. A tárgy természete. 5. A kutatás technikája. Aszerint, melyik szempont dominál a kutatásban, más és más módszert kell követni, mégpedig:

1. Az összegyűjtött jelenségek szempontjából alkalmazható módszerek az *introspekció* és *extrospekció*. Az előbbi a gyermeknél csak nagy körültekintéssel alkalmazható, mivel a gyermek könnyen szuggerálható és kérdésekre gyakran adja a kérdező által várt feleletet, még ha az nem is fedi a valóságot. Hasznosak lehetnek ebből a szempontból a gyermekek levelei, naplói, melyeket őszintén írnak, viszont ezek gyakorlatilag nem könnyen hozzáférhetők. Végül kellő kritikával alkalmazható a retrospektív módszer is, azaz a felnőtt gyermekkori visszaemlékezései, sajnos azonban megbízhatóknak ezek sem mondhatók, mert emlékeink idővel átforgódnak képzeletünkben. A külső megfigyelésnek számos módja kínálkozik, így megfigyelhetjük a gyermek kifejező mozgásait, játékát, munkáját, anatómiai fejlettségét, szellemi fejlettségére következtethetünk fejformájából, arckifejezéséből, kezeiről stb.

1. Psych. de l'enf. 52 — 72. ll.

2. U. o. 100. l.

3. U. o. 102 — 119. ll.

2. A kutatás általános feltételeinek megfelelően alkalmazhatjuk a megfigyelést és a kísérletet. Természetesen a megfigyelés sokkal kíváncsiabb és eredményesebb módszer, ha gyermekről van szó, viszont ha valami speciális tényről akarunk megállapítani, szükségünk lehet a kísérletre.

3. A tények összegezésének folyamata kétféle módon mehet végbe, még pedig individuális és kollektív módon. Egyéni tapasztalatokat gyűjthetünk egy-egy gyermekről otthon, vagy a kísérleti laboratóriumban, míg kollektív tapasztalatokat nyújt egy egész osztály tanulmányozása, pl. az iskolában. Mindkét módszernek megvannak a maga előnyei és hátrányai, tehát mindkettő egyformán alkalmazandó, hogy eredmények megfelelően kiegészíthessék egymást. Ha nem egy elszigetelt folyamatnak, hanem a gyermek egész szellemi fejlődésének tanulmányozásáról van szó, az egyéni módszernek az életrajzok, a kollektív módszernek pedig a statisztikák (biographie et biostatistique) tesznek eleget. Igen hasznos lehet még, ha az eredményeket bizonyos kérdésekkel kapcsolatban kérdőíveken gyűjtjük össze. Felvetünk egy kérdést, megküldjük szülőknek és nevelőknek. Ilyen módon sok értékes egyéni és statisztikai adatra tehetünk szert. Természetesen itt is érvényesülnie kell az óvatos kritikának. Még értékesebb ennél a közös feladatok kitűzésének és összehasonlításának módszere, több osztályban egyszerre. Ennek a módszernek számos előnye van az anketekkel szemben, amellet még nélküli azoknak hátrányait. (Mint látni fogjuk, pl. Bovet mind az előbbi, mind az utóbbi módszer lelkes híve.) Hasznos még azért is, mert az eredmények összehasonlítása és megítélgalása alkalmat ad a nevelőknek, hogy egymástól kölcsönösen tanuljanak.

4. A tárgy természete szempontjából követendő lehetséges módszerek a normálpszichológia, a pathopszichológia, a genetikai pszichológia (ha valamilyen folyamat fejlődési mozzanatait vizsgáljuk és ezek alapján igyekszünk a folyamatot magyarázni) és az összehasonlító pszichológia. Általánosságban először is meg kell állapítanunk, hogy a gyermekpszichológiának a pszichológia területén belül kettős helyzete van. Egyrészt része az általános pszichológiának, alkalmazza annak módszereit, másrészt önálló disziplína, mely sajátos módszereket követel. Tanulmányozhatjuk u. i. a gyermeket a genetikai módszert alkalmazva azért, hogy az általános pszichológia számára gyűjtsünk ismereteket, másrészt tanulmányozhatjuk a gyermeket önmagáért. A mi feladatunk az utóbbi, ezért azt vizsgáljuk csak, hogy az általános pszichológia módszerei mennyiben maradnak azonosak, vagy mennyiben módosulnak, ha gyermekről van szó. Így normálpszichológiáról a gyermekkel kapcsolatban jóformán már nem is lehet szó. A gyermek napról-napra változik és így akár akar-

juk, akár nem, módszerünk önkéntelenül is átcsap a genetikus pszichológiába. Ez a sui generis módszer, melyet tárgyunk természetébe szab. A pathopszichológia szerepe azonos, mint az általános pszichológiában. Elmaradt és abnormis gyermekek tanulmányozása gyakran nyújt értékes utmutatást az egészséges lelki folyamataira nézve is. Az összehasonlító pszichológia alkalmazására is számos lehetőség kínálkozik: pl. gyermekek és felnőtt elmebetegek, gyermekek és vadak, vagy primitívek, gyermekek és állatok összehasonlítása mindig értékes eredményeket szolgáltathat. Az utóbbi szorosan kapcsolódik a genetikus pszichológiához.

5. A módszer technikája lehet: minőségi vagy leíró és lehet mennyiségi. Az előbbiekkel a *pszicholexia* (Claparède a terminus technikusok mestere), az utóbbival a *pszichometria* foglalkozik. Ezeken a fent ismertetett módszereken kívül a gyermekpszichológia — mint minden tudomány — egyaránt alkalmazza az analízist és a szintézist.

Claparède a fenti csoportokba foglalta össze a lehetséges *kutatási* módszereket. A pszichológia második lépése — mint ismeretes — a tények felkutatása után az adatok rendezése és megmagyarázása: az interpretáció. A lehetséges interpretáló módszereket Claparède ismét több *csoportra osztja*.<sup>1</sup> A tapasztalati tények lehetséges magyarázatai három nagy csoportra oszlanak, u. m. a logikai (az indukciónak *J. Stuart Mill* által megkülönböztetett négy fő formáját érti Claparède ezalatt), a fiziológiai (melyet különösen a pszichofizikai parallelizmus hívei alkalmaznak előszeretettel) és a pszichológiai magyarázat. Ez utóbbi az, amely a pedológusokat érdekli. Ez az egyetlen mód, melynek segítségével tölünk különböző lények élményei megközelíthetők számunkra. Azonkívül pl. az állatok tetteit is csak ezzel a módszerrel tudjuk megmagyarázni, bár itt könnyen fenyegethet az a veszély, hogy az antropofomizmus hibájába esünk. Nem fenyeget ez a veszély azonban a gyermek esetében. Hiszen a gyermekek kétségtelenül közelebb állnak hozzánk, mint az állatok; viszont egyrészt éppen ezért, másrészt mert a tények legnagyobb részének értelmezésénél a mások élményeibe való beleélést hívjuk segítségül, a pszichológiai módszer alkalmazása gyermekeknél rendkívüli óvatosságot igényel. A hibát, amit az antropofomizmus helyett elkövetünk, Claparède — ismét egy új szó alkotásával — teleomorfizmusnak nevezi. Ez azt jelenti, hogy valahányszor a gyermek tanulmányozásához hozzáfogunk, mindig figyelmeztetni kell önmagunkat arra, hogy a gyermek egészen *más* lény, mint a felnőtt.<sup>2</sup>

Miután tehát eleget tettünk az összes elővigyázatossági rendszabályoknak, hozzáfoghatunk kérdéseink felvetéséhez.

1. Psychologie de l'Enfant 119—134. ll.

2. U. o.

Három főcsoportba foglalhatók a pszichológiai értelmezés problémái: azok a tudatosság (*mentalité*), az összefüggés és a funkció kérdései. A gyermek tudatossága nem képezheti vita tárgyát, ezt a kérdést tehát nem is kell tovább fejtegetnünk.

Az összefüggés kérdésének felvetésénél azonban már súlyos nehézségekre bukkanunk. Arról van szó, hogy valamely megfigyelt lelki folyamatról el kell döntenünk, hogy milyen fokban és minőségben van jelen. Egyszerű-e, összetett-e? Alacsonyabb, vagy magasabbrendű-e; ösztönös-e, vagy szerzett; bir-e például a gyermek az általánosítás és az absztrakció képességeivel, van-e már kifejlődött erkölcsi érzéke, stb. Sajnos azonban éppen ezeknek a nevelés szempontjából szinte *életbevágó kérdéseknek* megválaszolására nem tudunk abszolút módszert kidolgozni. Csupán néhány elv az, amire támaszkodhatunk, anélkül azonban, hogy a vezetést bármelyiknek is átengedhetnénk. Ezek az elvek: a *Morgan-elv*,<sup>1</sup> a *Descartes* és a *Meumann-elv*. Morgan elvét másképpen a takarékoság elvének nevezhetnők. Lloyd Morgan mondta ki ugyanis először, hogy fölösleges (az állatpszichológiában) valamely folyamatot mint magasabbfokú lelki megnyilvánulást elemezni, ha ez valamely alacsonyabbfokú, egyszerűbb pszichológiai bázison is lehetséges. Csupán egy nehézség mutatkozik itt. Ki állapítja meg ugyanis a lelki jelenségek hierarchiáját? Melyik vajon a magasabb, vagy az alacsonyabb fokú lelki megnyilvánulás? Ezek a kérdések Claparède szerint végkép nyitva maradnak. — A Claparède által cartesianusinak nevezett elv már jobban segíthet az összefüggések értelmezésében: a gyermek valamely tettének lelki fokozatát (*degré d'élevation d'un enfant*) általános megtartásának színvonalára szerint kell megítélni. Így nem eshetünk abba a tévedésbe, hogy a gyermeknek olyan képességeket tulajdonítunk, amelyekkel kétségtelenül nem rendelkezik.<sup>2</sup> Végül a Meumann-elv a retrospektív módszer alkalmazását látja célravezetőnek, értve azalatt most azt, hogy a gyermek egy *későbbi* életkorban jelenlevő tulajdonságok meglétéből következtetünk vissza ugyan-ezen tulajdonságok *hiányára* valamely korábbi korban. Ez a módszer azonban teljesen negatív és ismét a teleomorfizmus veszélyeit rejtí magában, számtalan téves következtetésre vezethet. (Pl. a gyermek gondolkodik, tehát tud következtetni. A gyermek nem tud következtetni, tehát nem gondolkodik stb.)

Az összefüggés kérdéseivel kapcsolatos nehézségek rámutatnak arra, hogy az összes lehetséges értelmezési módokat alá kell rendelni a funkcionális felfogásnak. Claparède e sok helyen triviális módszertani fejtegetéseit csupán azért mutattuk

1. Claparède, La psychologie comparée est elle légitime? *Ar. de Ps.* v 1905. 15. l.

2. Descartes tagadja az állatnál a munkaösztön meglétét, mivel ha egy alkalommal meg is nyilvánul, a legtöbb esetben nem mutatható ki. (*Discours de la methode.*)



be kissé részletesebben, hogy megmutassuk az utat, melyen gondolkodónk eljut pszichológiája és ezzel kapcsolatban pedagógiája sarkalatos alaptételéhez. Valamely folyamat megítélésénél mindenkor azt a kérdést kell felvetnünk, milyen *szerepet játszik* ez a folyamat a gyermek életében. Ennek a kérdésnek kell a más szempontokból folyó összes magyarázatokat alárendelnünk. Claparède ezt a módszert következetesen végre is hajtja és — amint látni fogjuk — eredményei valóban igazolják feltevésének helyességét.

Az eredmények, amelyek épen Claparède kiindulását képezik pedagógiai rendszerének megalkotásában, a következők: egyetlen funkció van azonban a gyermek lelki életében, mely a felnőtt emberével azonos: az *aktivitás* általános funkciója. (*l'école active!*) Minden nevelésnek a gyermeki aktivitással kellene számolnia és erre kellene felépíteni az egyén oktatását. Hogyan hívjuk tehát életre a gyermeki lélek ezen hasznos funkcióját? Egyetlen módon: az *érdeklődés felkeltésével* (*l'éducation attroyante!*). Ime a munkaiskolát vezérlő elvek közül a két legfontosabb, melyekhez Claparède pszichológiai tanulmányai során eljut. Nem akarjuk azt állítani, hogy ennél a két ténynél többet és újabbat nem is adtak a gyermektanulmányban az új iskola hívei,<sup>2</sup> itt azonban igyekezzünk megkeresni az egész rendszer azon alaprincípiumait, amelyek *közvetlen* pedagógiai következményeket vonnak maguk után. Claparède pszichológiájának ismertetésével egyébként sem végeztünk még, mivel nála pszichológia és pedagógia még szervesebb kapcsolatban van (L. pl. művének címét: „Gyermekepszichológia és kísérleti pedagógia”), mint a munkaiskola többi hívénel általában. Pedagógiai megállapításai *közvetlenül* folynak lélektanából úgy, hogy még számos alkalmunk lesz a nevelés különböző kérdéseinek tárgyalásánál erre visszatérnünk. Azzal, hogy bemutattuk, milyen részletesen foglalja össze a pszichológia *módszerének* minden lehetséges változatát, részben azt is céloztuk, hogy rámutassunk arra, milyen körültekintéssel és alapossággal nyúl szerzőnk minden problémához és ezzel egyúttal adatai megbízhatóságainak fokmérőjét is megadtuk. A következő kérdés az, hogy a munkaiskola másik nagy képviselője, Ferrière milyen módszert tart előnyösnek és milyen tényekben, elvekben vagy törvényekben látja a „munkaiskolai pszichológia alapjait?”

Ferrière műveit — mint már eddig is alkalmunk lehetett erről meggyőződni — bizonyos ihletettség jellemzi. Ellentétben Claparède világos, józan fejtegetéseivel, Ferrière gyakran el-

1. Claparède: Psych. de l'Enf. 205 l.

2. L. pl. J. J. Rousseau et la Conception Fructionelle de l'Enfance, 397-410 ll. Itt C. összefoglalja 5 törvényben a modern gyermektanulmány főbb eredményeit, melyeket — szerinte — az Emile-ből explicite és implicite ki lehet olvasni, melyek némelyikére még rátérünk.

hagyja a száraz tudományos alapot, hogy képzeletét szabadonbocsátva eszményi magasságokba ragadja olvasóját. Segítségére van ebben irodalmi szempontból is figyelemreméltó, sok emocionális értékkel bíró stílusa, mely mondanivalóit színesen és meggyőzően fejezi ki. Ahol a logika esetleg kivetni valót talál fejtegetéseiben, ott az író szuggesztív ereje győz meg. Ezért nem könnyű feladat nála szigorúan határt vonni pszichológia és filozófia között. Pozitív lélektani megállapítások és metafizikai előfeltevések Ferrière-nél szorosan összefonódnak. Ez okozza az első lényeges eltérést, amit Ferrière és Claparède tudományelméleti felfogása között tapasztalhatunk. Láttuk, hogy Claparède kiindulópontját kizárólag a *tények* képezik. A pszichológiában sem az elméleti fejtegetéseket, sem az intuiciót nem tartja jogosultnak. Ismertetett módszerei is valamennyien a *tapasztalat* gyűjtésének és feldolgozásának különböző módjait mutatták be. Ezzel szemben Ferrière éppen a tudományos elmélet és a nevelői gyakorlat eredményeinek harmóniábahozását tartja ideálisnak. Bár abban ő is osztja Claparède nézetét, hogy mindig a valóságból kell kiindulnunk, viszont — szerinte — éppen ezért van az *intuíciónak* lényeges szerepe: „Ha tehát egyetlen és általános kiindulópontnak a valóságot tartjuk, a tapasztalat és a konkrét cselekvést, akkor a pszichológiában és a pedagógiában az intuíció jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyoznunk. Ha az intuíció egészséges és harmónikus, akkor legnélkülözhetetlenebb eszközünk. Az elméleti tudós intuíciója éppoly fontos szerepet játszik itt, mint értelme és a gyakorlati ember (nevelő) intuíciója úgyszólván az egyetlen eszköz, mely tetteit irányíthatja, mivel az intuíció közvetlenül a lényegre irányul és megragadja a módszert, mely sikerhez vezet.”<sup>1</sup> Azonban az intuíció szerepe még ezzel nem fejeződött be. Intuíciónk segít a tudomány egyik leglényegesebb segédeszközének, a hipotézisnek megalkotásában. Ferrière igen magasra becsüli a hipotézis szerepét a pszichológiában és a pedagógiában.<sup>2</sup> „Ott, ahol a hagyomány téved, ahol az egyéni intuíció hiányzik, ahol a tudomány nem szolgáltat matematikai bizonyítékokat és az ember tétlenségre volna kárhoztatva, marad-e számunkra más kiút, minthogy egy lehetőleg jól megalapozott hipotézishez nyúljunk és hogy azután igazodjunk.”<sup>3</sup> Egy jól megalapozott hipotézis szerepe — különösen a természettudományokban (Ferrière is a fizikai hipotézisekre hivatkozik állításának igazolására)<sup>4</sup> — tudjuk — nagyon fontos és gyümölcsöző lehet. A tudomány egyéb területén azonban már sokkal óvatosabban kell eljárunk hipo-

1. Ferrière: *Primat des Geistes*, 8 l.

2. Ferrière egyébként is behatóan foglalkozik tudományelméleti és módszertani kérdésekben „La Loi du Progres en biologie et en Sociologie la question de l'Organisme Social, Genève 1915. 13—52 ll.”

3. Ferrière: *Primat des Geistes*, p. l.

4. U. o. 10 l.

tézisek megszerkesztésében. Legalább is, ha valamely hipotézisből folyó következményeket vizsgálunk, nem szabad soha megfélekednünk arról, hogy kiindulópontunk csupán hipotetikus volt. Ferrière azonban — bármennyire hangoztatja is, hogy minden tudományos problémával való foglalkozás előtt szükséges... hogy önmagunkat szigorú módszerrel vértesszük fel, hogy ne adjunk alkalmat zavarokra és félreértésekre<sup>1</sup> éppen e ponton gyakran következtlen önmagához. Intuición és hipotézis, különösen pedig e kettőnek kapcsolata: a helyes intuiciónnal alkotott hipotézis valóban a legszebb eredményekhez vezethet, sőt — mint látni fogjuk — vezeti is gondolkodóinkat éppen az intuición legsajátosabb területén a gyakorlati pedagógiában. Viszont éppen beléjük vetett túlzott hit vezethet oda, hogy Ferrière a „pszichológia” négy, legfontosabb alaptörvényének tartja a következőket: 1. A szellemi életlendület törvénye, 2. A haladás törvénye, 3. A biogenetikai törvény, 4. A pszichológiai típusok törvénye (?) Látható, ezen négy törvény egyike sem nevezhető szoros értelemben „törvénynek”. Ferrière ezzel maga is tisztában van, mondván róluk: „Az alapvető... igazságok hipotézisekkel keverednek és ezekbe mintegy be vannak burkolva... de ezek (a hipotézisek) bizonyára többek, mint levegőben lógó sejtések.”<sup>2</sup>

A szellemi életlendületet tanulmányozza szerzőnk „Progres Spirituel (Primat des Geistes) c. művében, míg a haladás törvényeivel a „La Loi du progres en Biologie et en Sociologie” c. munkája foglalkozik részletesen.

Ferrière alaptörvényei közül csupán a negyedik foglalkozik szoros értelemben vett pszichológiai kérdésekkel, míg a harmadiknál époly lényeges szerepet játszik a biológia, mint a pszichológia. Ha azonban ezek az elvek nem is szoros értelemben vett pszichológiai elvek, mégis ezeken nyugszik Ferrière egész nevelési rendszere és nem mellőzhetjük rövid ismertetésüket éppen e fejezet keretében.<sup>3</sup>

Ferrière abban egyetért Claparède-del, hogy a gyermeki lélek megismerésére szolgáló módszerek közül a legmegfelelőbb a genetikai — funkcionális eljárás<sup>4</sup> hozzátéve még, hogy genetikai pszichológia természetéből folyik annak dinamikus volta. A dinamikus jelleg pedig — Bergson tanítása szerint — az ember lelki folyamatainak legalapvetőbb sajátága, tehát Ferrière módszerét maga az ember, illetve gyermeki lélek természete írja elő. (Látható itt is az ismeretelméleti bizonytalanság, amivel Ferrière-t jogosan vádoltuk: nem tudjuk, mi volt előbb: az emberi lélek dinamikus jellegének felismerése-e és az követelte

1 Ferrière: La Loi du Progres, etc 1 l.

2 Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 103 l.

3. L. Ferrière két idézett művét (Progres Spirituel és La Loi du Progres) és Schule der Selbstbetätigung 103—144 ll.

4. Ferrière: Primat des Geistes 14—20 ll.

azután a megfelelő módszert, avagy az intúció útján nyert módszer vezetett-e a lélek dinamikus jellegének alapvető felismeréshez?) Milyen eredményekre vezet hát ez a módszer?

A szellemi életlendületről szóló tanítást Ferrière az amerikai filozófusok meliorizmusában, Schopenhauer és Nietzsche filozófiájában véli már felfedezni és Bergson „élan vital”-jával azonosítja. Mi azonban a szellemi életlendület végső gyökere? „Az energia, mely az élet hajtó ereje — a szerves, valamint a szellemi életé: érzelem, értelem, akarat.”<sup>1</sup> Az emberben minden törekvés arra irányul, hogy a szellemi erők kibontakozását szolgálja. Ha a törekvés sikerrel jár, örömet érzünk, ha nem, szenvedünk. De lehetséges-e, hogy ne járjon sikerrel? Igen, mert az emberi idegrendszer a filozófiához analog értékrendszert reprezentál. Minden funkciónak megvan a maga sajátos szerepe, de ha ez a rendszer bármely okból megbomlik, a létrejövő zavar fájdalmat okoz. Lényeges különbség van azonban ebből a szempontból az elmebeteg, vagy a bűnöző (erkölcsileg beteg) és a gyermek lelkivilága között. Az elmebeteg és a bűnöző idegrendszerében *már*, a gyermekében *még* nincs rend, ez a rendezetlenség azonban a gyermeknél spontán halad a rendezett állapot felé, míg a bűnözőnél épp megfordítva a törekvés iránya az egysegtől a rendezetlenség felé mutat.<sup>2</sup>

A szellemi életlendületnek ez azonban csak egyik oldala, a másik — a nevelés szempontjából — fontosabb eleme: az *érdeklődés*. „Az érdeklődés a tevékeny iskola sarkköve, mondják, az érdeklődés tartja az egész épületet. Semmi sincs érdeklődés nélkül, semmi nincs ezen kívül.”<sup>3</sup> Az érdeklődés bizonyítja a szellemi lendület jelenlétét (L'École attroyente = vonzó iskola, szószerint fordítva). Csak az érdeklődés tudja a gyermeket produktív, gyakran fáradságos munkára ösztönözni, a pusztá tetszés, vagy vonzódás ehhez nem elegendő. Mert az érdeklődésen alapuló törekvés *spontán* törekvés, ebből vezethető le a gyermek u. n. „alkotó megnyilatkozása.” A gyermek u. i. alkot — mondja Ferrière — hiába próbálják egyesek ennek az ellenkezőjét állítani. A gyermekek alkotásában szerzőnk a lényeges jegyeket látja: a gyermeki alkotás: 1. spontán, 2. érzelmi erők játszanak benne közre, 3. célja van, 4. *aktív*, 5. új.

Ferrière tehát nem a tényekből kiindulva jut el az érdeklődés központi szerepének felismeréséhez, mint Claparède, hanem a szellemi életlendület (mondhatnánk a priori) elvéből vezeti azt le: „A szellemi életlendület minden élet gyökere, minden aktivitás forrása... Ezen a szellemi életlendületen kívül

1. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 103 l.

2. V. ö. Claparède: „A gyermek sajátossága nem az, hogy tökéletlen lény, hanem hogy jelölt...” (t. i. arra, hogy tökéletes legyen). Ps. d. l'Enf 203 l.

3. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung. 107 l.

áll a győzedelmes mechanizmus, azaz belül minden meleg és sugárzó, csupa szeretet és csupa fény."<sup>1</sup>

Mindennél fontosabb tehát — ha célunk a szellemi életlendület megtartása és növelése — az a kérdés: miképen nyilatkozik meg ez a lendület: miben áll a szellemi haladás? A szellemi haladás törvényeit Ferrière a következőkben foglalja össze: „1. az egyéni haladás annak függvénye, hogy milyen mértékben tud az egyén a világmindenség erőihez alkalmazkodni. 2. Ez az alkalmazkodás a szerves és pszichológiai funkciók differenciálódása és koncentrációja által valósul meg. 3. A differenciálódásnak és az ennek megfelelő koncentrációnak harmonikusan kell végbemenniük.”<sup>2</sup> Azaz a haladás első foka az ember képességei között létrejövő munkamegosztás (differenciálódás) ezt követi az egyre növekedő összhang, azaz az egész lelki élet, az összes szellemi erők csoportosítása egyetlen, átfogó harmonikus egységbe. Ezek a törvények azt kívánják, hogy érzelmünk és akaratunk megnyilvánulásai legyenek mindig megfelelő egyensúlyban és hogy minden nevelőnek arra kell törekednie, hogy ez az ideális egyensúly a gyermek lelkében kifejlődhessék: „Örködjünk tehát gyermekeinknél ezen annyira szükséges egyensúly felett. Ne formáljunk belőlük dilettánst, aki oly méhhez hasonló, mely képes ugyan a virág nedveiből táplálkozni, de nincs elég koncentrációja, hogy mézet produkáljon. De ne legyen belőlük szüklátóköri specialista sem, korlátok közé szorított munkás, aki fogva marad a részleteknél és a szükségessé vált, központositott figyelem miatt elvesztette minden kedvét és hajlamát, hogy tanuljon és hogy további általános műveltséget szerezzen magának.”<sup>3</sup>

Szellemi életlendület, szellemi haladás; az előbbi szolgáltatja a pedagógus módszerének kiindulópontját (érdeklődés felkeltése), az utóbbi a nevelés célját (V. ö. 1. fejezet). Ezeken kívül azonban még egy igen fontos körülményt kell a nevelőnek tekintetbe vennie, ez az u. n. biogenetikus alaptörvény, mely szerint a gyermek fejlődése folyamán átéli mindazokat a kulturális fejlődési fokokat (kulturhistóriai fokozatok), melyeken az egész emberiség átment<sup>4</sup> E gondolat alkalmazása a pedagógiában szintén nem a munkaiskola hiveitől származik. Már Herbart, de különösen Ziller ebből a szempontból válogatták össze a történeti tárgyú olvasmányokat a tantervbe. Az ő idejük óta ez az összeállítás többé-kevésbé meg is maradt, különösen a középiskolák tantervében. Míg azonban Zillernél és követőinél ez a törvény csak elszigetelt szerepet játszott, csupán a didaktika egyik részletkérdésében jutott szóhoz, a munkaiskola hiveinél általános érvényre emelkedett és mintegy az egész neve-

1. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung. 113 l.

2. Ferrière: La Loi du Progres etc. 326 l.

3. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 116—117 ll.

4. Lessing, Herder, Goethe, Rousseau, Hegel, Comber, Spencer, Haeckel.

lés egyik alappillérvé tették. Ez az a pont, melyen mindhárom gondolkozónk is összetalálkozik.<sup>1</sup> Bár a biológia és a pszichológia számos bizonyítékot szolgáltat ezen törvény helyességére nézve, lényegében mégis csak hipotézisről van szó. Ha ebből a hipotézisből pedagógiai következtetéseket óhajtunk levonni, mint minden hipotézissel, igen óvatosan kell eljárunk. Bovet pl. hasznát veszi ennek a törvénynek a harcösztön elemzésénél, de annak hipotetikus jellegéről nem feledkezik meg. „Bármilyen is legyen ennek a törvénynek határozott megfogalmazása, kiválóan alkalmas arra, hogy a kutatás számára hozzáférhetővé tegyen oly tényeket, melyek mellett ezen törvény nélkül észrevétlenül haladnánk el.”<sup>2</sup> Ferrière, aki a törvény egyik leglelekezőbb hirdetője, szintén jól látja a sebezhető pontjait: nem szabad u. i. megelégednünk arról, hogy a gyermek egyrészt gyorsabban fejlődik, mint az egész emberiség, másrészt, hogy a gyermek már olyan ösztönökkel jön a világra, melyeket a primitíveknél magasabb fejlődési fokon álló őseik *szereztek*. Továbbá a párhuzam vonásánál mindig tekintettel kell lennünk az egyén és a faj lényegbeli különbségeire, így például bizonyos érdeklődési központok elrendezése más az egyénnél és más a fajnál. Sokat számít ezenkívül a gyermeket körülvevő milió is. Természetes, hogy a természeti népek pl. rajzaikban az őket körülvevő természeti jelenségeket, állatokat stb. fogják ábrázolni, míg a mai gyermek főbb témái az autó, vasút, repülőgép és a technika egyéb vívmányai, bármily nagy hasonlóságot mutassanak fel egyébként a primitív népek és a gyermekek rajzai.

A legmegfontolandóbb körülményre e kérdéssel kapcsolatban mégis Claparède hívja fel figyelmünket. Bármennyire közös vonást fedezünk fel a történeti korok és gyermekek fejlődési korszakai között. . . „a gyermek felfogása soha nem szűnik meg *gyermeki* felfogás lenni, annyira, hogy ha a biogenetikai törvényt szószerint vennénk, a gyermeknek szukcesszive kőkorszakbeli *embernek*, majd bronzkorszakbeli *embernek* stb. kellene lennie, ami pedig nyilvánvalóan nem áll fenn, mivel a gyermek nem rendelkezik a felnőtt ember azon jellemvonásaival, melyek megvoltak a primitív emberben, így a szexuális ösztön, a bátorság, stb.”

Mindezek a nehézségek azonban csupán óvatosságra intenek, de nem érintik a biogenetikai alaptörvény rendkívül gyümölcsöző módon való alkalmazhatóságát. Pszichológusaink élnek is vele és mindhárman szép eredményekhez jutnak, melyekkel itt részletesen nem foglalkozhatunk, itt csupán a modern gyermek-

1. Ferrière La loi du Progres c. egész műve lényegében ezt a törvényt alkalmazza szociológiai problémák megoldására. V. ö. még Ferrière: Die Schule der Selbstbetätigung 117—132 ll. P. Bovet: L'instinct combatif, 173—184 ll. és Claparède Psych. de l'Enf.

2. P. Bovet: L'instinct combatif, 173 l.



pszichológia *elvi* alapjait óhajtottuk tisztázni a részletek tárgyalása nélkül.

Harmadik gondolkodónk Bovet, aki — mint már említettük — a gyermekpszichológia néhány lényeges részletkérdését dolgozta ki. Mint eddig tettük, itt is elsősorban a *módszer* kérdését vetjük fel. Bovet megegyezik abban Claparède-del, hogy a lényegből, a tapasztalatból kell kiindulni. A tapasztalat *megszerzésére* Bovet a Claparède által ismertett módszerek közül különösen egyet tart igen gyümölcsözőnek a pszichológus számára: a körkérdés (*anquète*) módszerét.<sup>1</sup> Még pedig egyaránt alkalmazza a nevelőkhöz, valamint a gyermekekhez intézett körkérdéseket. Így pl. harcos ösztönről szóló művéhez az anyag egy részét úgy gyűjtötte össze, hogy kb. 500 tanuló azonos tárgyú dolgozatait dolgozta fel. A kérdés ez volt: „Ha a gyermekek verekednek, miért verekednek: Mesélj el egy esetet, amit magad láttál.”<sup>2</sup> Bovet tisztában van azokkal az ellenvetésekkel, amelyeket a körkérdések módszerével szemben fel szoktak hozni. Így elsősorban azzal, hogy a nagyszámú adat statisztikai feldolgozása valóban lélekölő munka. Ez azonban szerinte magának a módszernek az értékéből nem von le semmit. Komolyabb ellenvetés már az, hogy a módszer esetleg nem a tényeknek megfelelő eredményeket mutat fel. Már Claparède is rámutatott, hogy a gyermeknél az introspektív módszer és azzal kapcsolatban különösen az írott dokumentumok milyen nagy óvatossággal kezelendők. Bovet azonban ellenkező véleményen van. Szerinte a gyermekek írásbeli dolgozatai a legteljesebb mértékben őszintén tükrözik a gyermek gondolatait.<sup>3</sup> Állítását mindkét munkájában számtalan példával támasztja alá. Ha a részleteket olvassuk 8—14 éves gyermekek feladataiból, valóban úgy találjuk, hogy ezek a gyermekek keresetlen, őszinte szavakkal fejezik ki gondolataikat. Találkozunk ugyan helyenkint naiv és kedves nagyzólással.<sup>4</sup> A gyermeki lélek ismerője azonban az ilyen természetű állításokat kellő értékére le tudja szállítani, másrészt pedig pszichológiai szempontból a gyermeki dicsekedés éppoly hasznos lehet, mint a tiszta őszinteség. Tagadhatatlan tehát, hogy a Bovet által közölt dolgozatok csakugyan meggyőzhetnek ennek a módszernek a helyességéről. Itt csupán egy megjegyzést kockáztatunk meg. Ahhoz, hogy egy gyermek *iskolai* dolgozatában őszintén és gátlásmentesen számoljon be tetteiről és gondolatairól, ahhoz egy olyan jellegű nevelés szoktatás szükséges, amelyet éppen e munkaiskola nyújt. A munkaiskola kezdettől fogva *szabadságot* nyújt a gyermek-

1. Bovet: L'instinct combatif, 15 l.

2. L. u. o.

3. L. u. o. 16 l.

4. Így pl. a 11 éves fiúnál olvashatjuk, hogy egyszer megvert „egy nagy fiut”, aki azután megfenyegette, hogy legközelebb majd bosszút áll rajta; „Már láttam azóta — úgymond — de nem bántott, túlságosan félt tőlem.”

nek és itt tulajdonképen arról van szó, hogy az iskola maga teremti meg a módszert, amely azután a további kutatás és a további módszerek kidolgozására a talajt előkészíti. Tehát — bármily helyes legyen is e módszer — az említett első feltételek (a gyermek hozzászokik, hogy szabadon és őszintén megmondhat mindent) nélkül alkalmazni lehetetlen. Viszont, hogy a tevékeny iskola ezeket az előfeltételeket megteremtette — mint Bovet közlései igazolják — ez éppen az új nevelés egyik multhatatlan érdeme.

Természetesen a gyermekekhez intézett körkérdések nem képezik az egyedüli forrást, ahonnan Bovet adatait meríti. Pszichológusunk méltányolja a „több szem többet lát” mondasban rejlő bölcsességet. Minden tanár más és más tapasztalatokat gyűjthet munkája során, azonkívül különböző szempontból is lehet a tényeket felfogni. A különböző szempontok és vélemények egybevetése valóban megbecsülhetetlen adatokat szolgáltatathat — mint erre már Claparède is rámutatott. Bovet, mint a genfi J. J. Rousseau intézet folyóiratának az „Educateur”-nak a szerkesztője, igen nagy munkát végez a nevelőkhöz és tanárokhoz intézett körkérdések felvetésében.<sup>1</sup> Az új nevelés hívei tisztában vannak az együttműködés tudományos értékével, ezért rendeznek olyan sűrűn kongresszusokat különböző kérdésekkel kapcsolatban. Bovet mint kiváló szervezőtehetség, ezeken is buzgón résztvesz.

A kétféle körkérdésen kívül Bovet harmadik kedvelt forrása az irodalom. Ez első pillanatra közhelynek hangzik, hiszen végeredményben minden komoly tudós ismeri és idézi a tárgykörébe vágó irodalmat. Bovet azonban állításainak bizonyítására előszeretettel idéz *szépirodalmi* művekből és naplókából. Ez azonban nem jelenti azt, mintha nem járna el elég tudományosan, tárgyválasztásai (ösztön, szeretet, kegyetlenség, az Isten a gyermek életében stb.) természetüknél fogva hozzák magukkal, hogy minden olyan dokumentum értékes legyen, amelyből az emberi lélek spontán, szubjektív megnyilatkozása olvasható ki. Ezért idéz Bovet előszeretettel naplókat, gyermekkori visszaemlékezéseket.

Miután az anyag össze van gyűjtve, következik annak feldolgozása. Bovet ebben szigorú rendszerességgel jár el. Elemzi, osztályozza az okokat és az egyes ösztönök megnyilatkozási módjait, bírálat alá veszi a lehetséges véleményeket, ezután vonja le saját következtetéseit. Ezen a ponton — mint már az 1. fejezetben láttuk — letér a szigorú tárgyilagosság útjáról és szubjektív világnézeti szempontokat enged érvényesülni. Mig

1. Nézzük pl. a „L'Éducateur” egy évfolyamát (1932). Bovet: Comment constater le développement chez nos élèves 54 l. Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire, 55 l. Le hasard à l'école, 116 l. A quel âge un adolescent peut-il être orienté? 298 l. stb.

tehát módszerében inkább Claparède-del, végkövetkeztetési levonásában inkább Ferrière-rel mutat rokonságot.

Miután megismerkedtünk nagy vonásokban gondolkozóink módszereivel, még egy fontos módszer van hátra, melyet szándékosan hagytunk utoljára és melyet mindhárman egyaránt alkalmaznak. Ez a módszer a modern pszichológia egyik leglényegesebb eszköze: a típusalkotás. A típus — mint tudjuk — az osztállyal rokon, de attól mégis lényegesen különböző fogalom. Míg a lelki élet területén merev osztályozásnak úgyszólván soha sincs helye, addig a típusalkotás igen nagy segítségünkre lehet. Természetes, hogy pl. Ferrière, aki a tudományos hipotézisnek oly nagy jelentőséget tulajdonított e hipotetikus jellegű segédfogalmat nagy előszeretettel alkalmazza. Ezt bizonyítja az, hogy említett alaptörvényei közül a pszichológiai típusok törvénye a negyedik. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni, hogy bármily helyes típusokat is sikerül alkotni, a típus miníg megmarad ideális határesetnek, melyet a valóságos gyermek csak többé-kevésbé közelít meg. Hiszen, ha ez nem így volna és természetes típusokat lehetne alkotni, a pedagógusok munkája mérhetetlenül meg lenne könnyítve. Nem kellene egyebet tenni, mint minden egyes típus számára megalkotni az annak legmegfelelőbb iskolát, így mindenki a legkönnyebb nevelésben, oktatásban és képzésben részesülne.<sup>1</sup> Mindemellett a típusalkotás a pszichológus elengedhetetlen segédeszköze, bár a gyermekpszichológiában újabb nehézségekre bukkanunk ezen a téren. Ferrière saját vizsgálatai nyomán ugyanazokra az eredményekre jut, mint a nagy svájci pszichológus C. G. Jung.<sup>2</sup> Jung — mint ismeretes — két főtipust különböztet meg: az extravertált (kifelé forduló) és az intravertált (befelé forduló) embertípust. (A terminológiában már a definíció is benne van.) A két főtípuson belül a következő módosulások lehetségesek: a gondolkozó-, érzelmi-, empirikus és intuitív típus. Ferrière a gyermek fejlődését vizsgálva úgy találja, hogy a gyermeknél ugyanazok a típusok találhatók fel, csak hogy a gyermek fejlődése során sorra átmegy egyik típusból a másikba, ellentétben a felnőttel, akinek tipológiai jellege többé-kevésbé állandónak tekinthető. Jung típusainak Ferrière terminológiája szerint az érzelmi, az empirikus, a konvencionális és az intuitív típus felelnek meg. A gyermek születésétől 24 éves koráig 6 éves periódusokban sorba beletartozik ezen típusokba.<sup>3</sup> Ferrière-nek ez a gondolata a biogenetikai alaptörvénnyel mutat rokonságot, hiszen a vadember tisztán érzékelő lény stb. A nagy periódusok ismét kisebbekre oszthatók, melyek az átmeneteknek felelnek meg. Körülbelül ehhez hasonló korszakokat különböztet meg

1. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 132 l.

2. C. G. Jung: „Psychologische Typen” Zürich 1921.

3. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 132—144 ll.

Claparède az érdeklődés fejlődésében.<sup>1</sup> Ezek a fejtegetések mutatják, mennyire fontos, hogy a nevelő ismerje az egyes évszakokban túlnyomóan előforduló érdeklődési típusokat, ha nevelő munkáját az érdeklődésre óhajtja alapítani. — Bovet szintén sikerrel alkalmazza a tipusalkotást problémái tárgyalásánál. A nevelő feladata tehát abban áll, hogy felismerje: a gyermek melyik tipushoz tartozik. Ennél többet nem tehet, eltekintve ugyanis hirtelen változásoktól, melyek pl. a pubertással járhatnak — úgymond Ferrière — "...a minden gyermek (fő) típusa egyszersmindenkorra adott. A nevelő nem változtathatja azt meg, hanem számot kell vele vetnie. Amit a nevelő mégis megtehet az, hogy minden tulajdonságot ápol, azaz eléri, hogy azok az élet gyakorlata által differenciálódottak és koncentráltak legyenek, hogy egy tulajdonság se maradjon infantilis, fejletlen állapotban. Talán még ahhoz is hozzájárulhat a nevelő, hogy minden típus harmonikus legyen, hogy az egyébként tulságosan jellegzetes törekvések és vágyak kölcsönösen egyensúlyban legyenek."<sup>2</sup>

Ez a „talán” a munkaiskola hiveinek felfogására a legjellemzőbb. Optimisztikusan hisznek abban, hogy a szabadjára hagyott gyermeki lélek *csak* jó irányban fejlődhet, de ezt a fejlődést a nevelő csak passzíve segítheti elő. Szemlénk eredményét összefoglalva azt mondhatjuk, hogy szerzőink a modern pszichológia minden eszközét felhasználják a gyermek lelkének megismerésére; megismerésük arra tanítja őket, hogy a gyermeki lélek leglényegesebb sajátja az *aktivitás*, mely az érdeklődésben nyilvánul meg. Az érdeklődés iránya azonban kórok szerint változik és a nevelő feladata ennek az érdeklődésnek felismerése, megtartása és fokozása. Mindehhez azonban nem szabad erőszakos eszközöket használni, hiszen a gyermek aktivitása önmagától is megtalálja a helyes utat és meg fogja szerezni a szükséges kulturjavakat korszerű oktatás nélkül is. A valóságban azonban a munkaiskolának — bármennyire is hangoztatják hvei ennek ellenkezőjét — épp úgy meg van a maga programja, mint bármely iskolának. Lehet, hogy ennek a programnak meg vannak az előnyei a hagyományos nevelési rendszerrel szemben, az is igaz, hogy tágabb határok között mozog mint az, de végeredményben mégis csak program, ha sokszor negatív is. Miután pedig megismertük azokat a pszichológiai alapokat, melyekre pedagógusaink nevelési rendszerüket építették, már nem lesz nehéz a lényegesebb pedagógiai elveket röviden összefoglalni, amelyek amúgy is már önként adódnak világnézeti és pszichológiai felfogásukból. Bár — mint már eddig is láttuk — a három tudós között vannak sokszor lényeges egyéni eltérések — nagyjában, a főbb kérdésekben meg egyeznek, míg az eltérések szerencsésen egészítik ki egymást.

1. Claparède: Psych. d. l'Enf. 234—284 ll.

2. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 141 l.

### 3. Testi nevelés.

A klasszikus mondásnak „Mens sana in corpore sano” mély igazságát az újkorban először a reneszánsz pedagógusai ismerték fel. Azóta a nevelésben egyre fokozottabb gondot fordítanak a gyermek testének ápolására és gyakorlására. Természetes, hogy az erősen természettudományos alapon álló új nevelés hívei szintén állítják, hogy csak testileg egészséges gyermekek fejlődhet lelkileg és szellemileg szabadon. Így Claparède a nevelés céljai közül az elsőnek azt tartja, hogy a gyermekből egészséges embert neveljünk és annak megfelelően a pedagógiai főbb problémái (az egészség megóvása, értelmi és fizikai begyakorlás, az emlékezet megtöltése és a tulajdonképeni nevelés) közül az elsőnek az egészség megóvását tartja.<sup>1</sup> Az óvás elsősorban negatív feladat: „A nevelő első feladata, ... hogy ne ártson.” Így a nevelőnek elsősorban kötelessége a gyermektől távoltartani mindazt, ami egészségére káros lehet. Vigyáznia kell, hogy a gyermek se testileg, se lelkileg ne erőltesse meg magát túlságosan. Jól kell ismernie munkabírását és eszerint kell az órarendet megterveznie. Ide tartozik a munka-ökonómia is, azaz a gyermekkel el kell sajátíttatni a készséget, hogy feladatát a legkevesebb kinlódással a lehető „legjobb” idő alatt végezze el. Nem a legjobb időt hívja Claparède „legjobb”-nak, hanem azt az időtartamot, amely a feladat célja szempontjából éppen szükségesnek mutatkozik. Általában a nevelőnek minden szempontból jól kell ismernie a gyermek fizikai fejlődését, hogy mindig ehhez alkalmazkodhasson. Így pl. állandóan mérni kell a gyermek súlyának és magasságának változásait és fel kell vetnie a kérdést, mi okozza az indokolatlan növekedést, súlygyarapodást, vagy visszamaradást és fogyást. Claparède a gyermekek fejlődésében négy korszakot különböztet meg:<sup>2</sup>

	fiúknál	Leányoknál
1. Első gyermekkor	a 7-ik életévig	6—7-ik életévig
2. Második gyermekkor	7—12 „	7—10 „
3. Serdülés (adolescence)	12—15 „	10—13 „
4. Pubertás	15—16 „	13—14 „

Mikor a gyermek egyik fejlődési korból a másikba lép át, mindig súlyos válságba kerül. Legsúlyosabb ez a válság a pubertás korában. A pubertás egyformán lelki és testi válság: „a szaporodás szerveinek ébredése”, de a nevelő, ha gondos megfigyelő, elsősorban testi tünetekből következtethet a válság közeledésére. Gondoskodnia kell a nevelőnek, hogy a gyermek ilyenkor pihenéshez jusson. Ezért játszik a nevelő munkájában lényeges szerepet a pihenés és az álom. A pihenés ideje, időtartama, módja azonban nem közömbös. „A pihenésnek tudomá-

1. Claparède: Psych de l'Enfant 74 l. és a következők.

2. Claparède: Psych de l'Enfant 150 l.

nya van,<sup>1</sup> — úgymond Calaprède. Pontos statisztikai adatok fáradsági görbék megvizsgálása alapján kell megállapítani a pihenés idejét és időtartamát. A pihenés egyik módja pl. a tárgy változtatása, pihenteti a gyermeket a tanítási szünetekben a *játék*, melynek előnye, hogy mozgással jár. Természetesen a legtökéletesebb pihenés az álmom. Igen fontos kérdés tehát, hogy  *mennyi* alvásra van a gyermeknek szüksége.<sup>2</sup> Az orvosok ismert adatai csak átlagértékek lehetnek, mert az alvászükséglet típusonként 1—2 óra eltérést mutathat. Ne kezdődjék az iskola túl korán, sőt ha lehetne, ne kezdődjék egyáltalában pontosan. Bármily fontos legyen is a gyermeket pontoságra szoktatni, a reggeli elalvást nem szabad bűnnek tekinteni. (Különösen fontos, hogy a tanítás hétfőn későbbben kezdődjék, mert a gyermekek vasárnap kirándúlnak és a friss levegő és mozgás kimeríti őket.) Mivel tapasztalatból tudjuk, hogy a reggeli felkelés ugyanabban az órában megszokás, melyet a gyermek is hamar elsajátít, de ha egyik vagy másik nap mégsem ébred fel a rendes időben, ennek nyilván meg van a maga szervi oka.

Pihenés, alvás, munka tehát legyenek egyensúlyban, idejüket úgy osszuk be, ahogyan a gyermeki szervezet legjobban megköveteli. Nem nélkülözheti tehát egyetlen nevelő sem a fiziológia és biológia alapismereteit. Ezért teszik az új nevelés hívei magukévá Stanley Hall mottóját: „Nemo psychologus, nisi biológus,”<sup>3</sup> melyet azonban Ferrière így egészíti k;: „Nemo pedagógus, nisi biologus.”<sup>4</sup> A pedagógia a filozófia leánya és a biológia mostohája, ahol azonban biológián a szó tágabb értelmét kell értenünk, azaz: a nevelőnek ismernie kell mindent, ami az *életre* vonatkozik.

A gyermek testi fejlődése szempontjából igen fontos szerepet játszik a környezet és az atmoszféra, amelyben a gyermek él. Ez az oka annak, hogy a legideálisabbnak tartják a vidéki internátusokat, ahol a gyermekek a lehető legtöbbet tartózkodnak szabad levegőn, sőt az év meleg hónapjaiban az egész tanítás a szabadban folyik. A munkaiskola hiveinek legszebb álma, hogy minden gyermek számára megszerezhető legyen egy olyan boldog, napsütéses gyermekkor, amelyet ők elképzelnek. Legyen a gyermek életében minél több a napfény! A napfény egyaránt üdíti a testet és a lelket, „Mert a napnak és a levegőnek köszönhetők a kipihent idegek, az egészség és a vidámság. Közimunka és nap a kicsik legnagyobb örömei. Mert ezek voltak őseinknek, az ősembereknek örömei is, kiknek hangját gyermekeink még ma is hallják, mint egy kiáltást, mint távoli visszhangot, mely az évek távolán át hangzik el hozzá-

1. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 6 l.

2. Claparède: Psych. de l'Enf. 432—446 II.

3. U. o. 150 l.

4. U. o. 414 l.

juk.<sup>1</sup> A gyermek lényében azonban nem választhatjuk külön a testet és a lelket. Ezek állandó kölcsönhatásban vannak és így a nevelést is helytelen külön ágakra (testi, értelmi, erkölcsi nevelés) bontanunk. Hogy ezt mégis megtegyük, ez csupán a tárgyalás megkönnyítésére szolgál és bizonyos problémakörök túlnyomó jellegének kidomborítására óhajt szolgálni. A munkaiskola pedagógusai felismerték test és lélek ezen szinte elválaszthatatlan kapcsolatát és keresték azokat a funkciókat, melyekben ez a kapcsolat a leghatásosabban nyilvánul meg. Mászóval felvetették azt a kérdést, mely funkciók azok, amelyek a gyermek testét és szellemét egyaránt művelik. Ez a két lényeges, a gyermek szempontjából egymással rokon funkció: a játék és a kézimunka.

#### 4. A játék és a kézimunka.

A pszichológus tanulmányozza a gyermekeket, eredményeit statisztikába foglalja össze. Jól ismeri mindazokat a fiziológiai és biológiai törvényeket, melyek szerint a gyermek fejlődése lefolyik. Tapasztalataiból tehát már következtethet a legmegfelelőbb nevelési módszerre. A munkaiskola hívei azonban bármennyire is fontosnak tartják a pszichológiai alapismereteket, nem követik ezt a módszert. Szerintük a pszichológiai törvények csak a vezérfonál szerepét játsszák, hasznos útmutatásokat nyújthatnak, de belőlük egyáltalában nem következik még magának a nevelésnek a lefolyása. Itt egyetlen útmutató lehet, maga a *gyermek*; nem a gyermek, aki a gyermekpszichológia tárgya, hanem az a gyermek, akit éppen nevelni kell: „A nevelő tehát a gyermekből indul ki, ahogy az előtte áll és amilyen, nem pedig a gyermek eszméjéből, amint az a tapasztalati pszichológusok statisztikái előtt adva van. Az experimentális pszichológia nagy tudomány és én nem is akarok ellene semmit sem mondani. De mint minden tudomány, az experimentális pszichológia is törvényeket állít fel és a törvény mindig mértőföldnyi távolságra van a konkrét egyéniségtől. A törvény mindig és mindenütt igaz, különben nem volna törvény; ezzel szemben az egyéniség egyszerű, különben nem volna egyszerűség...” Az egyéniség is törvényeknek engedelmeskedik, de millió erő középpontja, amely erők minden egyes egyéniségnél más összehatást eredményeznek. Az egyéniség tehát komplexum.<sup>2</sup> Ezt Ferrière mondja, amin nem is csodálkozhatunk, hiszen tudjuk, hogy egyik legfőbb elve minden merevség és törvényszerűség tagadása. De Claparède is, aki éppen a pszichológiai törvények legnagyobb ismerőjének mutatkozott, hasonlóan nyilatkozik: „A természet jól alkotta meg amit megalkotott, a természet jobb biológus, mint a világ minden pedagógusa és az a mód, amelyet

1. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 163 l.

2. U. o. 145 l.



a természet alkalmaz arra, hogy a gyermekből felnőtt legyen, annak kell lennie a nevelők egyetlen vezérfonalának."<sup>1</sup> Ezek szerint az új iskola hívei nem is alkalmazzák rendszerükben az általuk felfedezett pszichológiai törvényeket? Nem is ismernék az elméleti pedagógia fogalmát? Erről szó sincs. Egyebet sem tesznek, mint alkalmazzák e törvényeket és elméleti pedagógiai műveik vaskos köteteket töltenek meg. Honnan akkor ez az ellentmondás? Tulajdonképpen nincs szó ellentmondásról, csupán arról, hogy tudósaink nem mulasztják el soha figyelmeztetni olvasójukat elmélet és gyakorlat közötti áthidalhatatlan távolságra. Elmélet és gyakorlat között tiltó határkö gyanánt ott áll az „individuum ineffabile.” Ez az óvatosság — szerintünk — tulzott és felesleges. Mindenki tisztában van azzal, hogy valamely pszichológiai törvény, vagy elmélet mekkora valószínűséggel alkalmazható a gyakorlatban. Mivel azonban a munkaiskola elméletiróinak jelszava a *szabadság* nemcsak a gyermek, hanem a nevelő számára is, még a látszatát is kerülni akarják annak, hogy törvényeik bármiféle kötöttséget is jelentenek. Közben természetesen egyebet se tesznek, mint törvényeket és elméleteket adnak elő, nem is tehetnek egyebet, különben a munkaiskola — pusztá gyakorlatból — soha nem növekedett volna meg és terjedhetett volna el.

Mit tegyen tehát szerintük a nevelő, ha általánosságokra támaszkodnia nem szabad? „Meg kell figyelnie a gyermeket, át kell kutatnia a vizsgálódás területét. Végül is egy olyan pontra fog találni, ahol a gyermek erői spontán cselekvést eredményeznek, vagy ahol előbb érdeklődés ösztönzi a gyermeket. Aki ezt a rejtett forrást megtalálta, célt ért.”<sup>2</sup> A munkaiskola hívei úgy vélik, hogy megtalálták ezt a forrást. A gyermek pszichológiai fejlődése ugyanis nem passzív folyamat, a gyermeknek kell önmagát átfejlesztenie. Azok az eszközök pedig, amelyek ez ön-kifejlődésben segítségére vannak, a játék és az utánpótlás.<sup>3</sup>

A gyermekben jelenlevő játékosztönrre vonatkozólag sok elmélet ismeretes, ami azt mutatja, hogy pszichológusok és pedagógusok régen felfedezték a játék fontosságát és értékességét a gyermek életében. Ilyen elméletek: a fáradtsági elmélet, mely szerint a gyermek azért játszik, hogy üdüljön, az erőfelesleg elmélete (Schiller, Spencer), eszerint — mint neve is mutatja — a gyermek a játékban használja el a rendelkezésére álló energiafelesleget, az atavizmus elmélete (Haeckel) a biogenetikai alaptörvény igazságát látja a játékban megnyilvánulni. A játékmagyarázatokon kívül is a pedagógusok már régóta foglalkoznak a játék szerepével, kiemelik fontosságát, testi-lelki szempontból való hasznosságát, a pedagógia aktuális

1. Claparède: Psych. de l'Enf. 207 l.

2. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 146 l.

3. Claparède: Psych. de l'Enf. 266 l.

problémájává azonban éppen a munkaiskola tette. A játékma-  
gyarázatok közül egy negyediket, *Karl Groos*-ét<sup>1</sup> fogadják el.<sup>2</sup>  
Groos szerint a játék célja sem üdülés, sem az erőfelesleg fel-  
használása, sem pedig egyszerűen atavisztikus csökevény, ha-  
nem a játék komoly biológiai funkció, melynek igen fontos sze-  
repe van: a játék az előkészület a komoly életre. Sem az újszül-  
ött állat, sem az újszülött gyermek nem rendelkezik még kellő  
fejlettséggel az élethez. Ezt a fejlettséget éppen a játék által  
szerzi meg. Nagy tévedés volna tehát azt hinni, hogy a játék a  
fiatalság ismertetőjele, a dolog fordítva van, az embernek szük-  
sége van egy olyan korszakra, amikor játszhat, éppen ez a kor  
a gyermekkor. Az ösztönök begyakorlásával azonban még nem  
zárult le a játék biológiai szerepe. A játék a testi növekedést,  
az idegrendszer fejlődését szolgálja. Nem hanyagolható el eze-  
ken kívül szellemi és szociális hatása sem: Így pl. a társasjáté-  
kok, amelyeknek a törvényeit maguk a gyermekek állítják fel  
és engedelmeskednek azoknak nagy buzgalommal a szociális  
nevelés és az erkölcsi autonómia kifejlődésének nélkülözhetet-  
len eszközei.<sup>3</sup>

Általában a játékok két nagy csoportra oszthatók, egyik ré-  
szük a szellemi fejlődés általános, másik részük annak speciá-  
lis folyamatait szolgálja.<sup>4</sup> Az első csoportba tartoznak az érzé-  
kek, az izmok és a lelkiképességek begyakorlására szolgáló játé-  
kok. Utóbbiaknak ismét két fajtájuk van: egyrészt az intellektu-  
ális, másrészt az akarati képességek fejlődését segítik elő. Speci-  
ális játékok: a verekedés,<sup>5</sup> a vadászat, szociális, családi és végül  
az utánzó játékok. Amint látható, a játék szerepe valóban egye-  
temes fontosságú. A gyermek fejlődésének úgyszólván egye-  
dülő eszköze. Van azonban még egy ösztön, mely szintén alap-  
vető fontosságú és amely a játékosztönnek mintegy kiegészí-  
tője, ez az ösztön az utánzás.<sup>6</sup> A gyermek ugyanis háromféle  
módon szerzi meg életéhez szükséges funkcióit: átöröklés, sze-  
mélyes tapasztalat (játék) és utánzás útján. Az utóbbi nélkül a  
gyermekkor végtelen hosszúra nyúlnék, csupán az utánzás ké-  
pessége rövidíti azt meg. Hogy az utánzásra való hajlam két-  
ségkívül a gyermek egyik alapvető tulajdonsága, az senki előtt  
nem vitás. A kérdés csak az, hogy az utánzás egyszerűen ösz-  
tön-e a gyermekkor megrövidítésére, vagy több ennél? Láttuk,  
hogy a játék maga, bár — mint Claparède mondja: „öztönös  
erőkifejtés (impulsion instinctio)”<sup>7</sup> — mégis sokkal átfogóbb,

1. Groos Karl: Die Spiele der Tiere, Jena 1896, Die Spiele der Men-  
schen, Jena 1899 és Der Lebenswert des Spiels, Jena, 1910.

2. Claparède: Psych. de l'Enf. 170—192 ll. Bovet: L'instinct combatif

43 1. és Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 211—215 ll.

3. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 187 l.

4. Groos—Curr—Claparède.

5. Bovet: L'instinct combatif 41—56 ll.

6. Claparède: Psych. de l'Enfant 192—202 ll.

7. U. o. 192 l.

sőt egyetemes funkció. A játékhoz hasonlóan az utánzás is általános és speciális funkciók megszerzésére szolgál. Általános funkciók: általános motorikus alkalmazkodás, a szándékos mozgás és a környezet megértése. A speciális funkciók, amelyeket a gyermek utánzás útján elsajátíthat számtalanok: ezek közül a legfontosabb a beszéd és az a szerep, melyet az utánzási hajlam az erkölcsi fejlődés terén játszik. Hiszen ismerjük a példa rendkívüli hatalmát.

Felismerve a gyermeki lélek két alapvető és egyetemes funkcióját, amelyek a gyermek pszicho-fizikai fejlődését egyaránt szolgálják, önként felvetődik a kérdés: hogyan adjunk alkalmat gyermekeinknek ezen ösztönök zavartalan kifejtésére? Ezt az alkalmat a munkaiskola hívei a kézimunkában vélik megtalálni. A kézimunka az a terület, ahol a gyermek játékszási vágya és utánzási képessége egyaránt érvényesülhet, másrészt pedig a kézimunka által a gyermek hasznos készségeket is elsajátít. Ezen az alapon került a kézimunka az új iskola programjában vezető helyre, innen származik elnevezése is (Kerschensteiner: *Arbeitschule*) még akkor is, ha nem a szoros értelemben vett kézimunkáról van szó, a munka elve az, amely az egész új nevelést legáltalóbban jellemzi. Hogyan függ össze a kézimunka a gyermeki lélek alapvető ösztöneivel, milyen természetű eredményeket tulajdonítanak a munkaiskola hívei a kézimunka tanításának, miben áll a tanítás módszere, milyen munkák tanítása a legcélszerűbb és a kézimunkatanításnak mi a közvetlen célja?

Miután a nevelőnek a gyermek spontán aktivitásából kell kiindulnia, meg kell vizsgálnia ennek az aktivitásnak a természetét. A gyermeki aktivitás hármas természetű, u. m. spontán manuális, spontán intellektuális és spontán speciális.<sup>1</sup> Ennek megfelelően a kézimunka tanítása hármas célt szolgál: 1. A gyermek testi, 2. lelki, 3. erkölcsi és szociális fejlődését.

1. A testi fejlődést a kézimunka azért segíti elő, mert a gyermeknek szüksége van izmai gyakorlására. Alkalma nyílik egyéniségét kifejteni külső akadályokkal szemben. Tekintetbevéve a biogenetikai alaptörvényt, ez az erő kifejtés a gyermeknek alapvető szükséglete, mivel az ősebernél az erő kifejtés egyetlen célja az alkalmazkodás (adaptation) volt. A kézimunka által tanulja meg a gyermek, hogy nála hatalmasabb erőknek alárendelje magát. A kézimunkának a testi fejlődés szempontjából tehát kétféle szerepe van: egy ősi vágy, az erő kifejtés vágya teljesül, másrészt pedig az alkalmazkodást szolgálja, mely végeredményben — ha nem is az élet célja — az élet egyik alapfeltétele.

2. Pszichológiai szempontból a kézimunka az összes lelki képességeket egyaránt műveli és fejleszti. Elsősorban bővül a gyermek *tárgyi* tudása. Megismerkedik a dolgok természeté-

1. Claparède: *Psych. de l'Enf.* 192 I.

vel, céljával és értékével. Nemcsak hogy megismeri a gépeket és a nyersanyagokat, hanem a gyakorlatban is használható tudásra tesz szert. Megtanul vásárolni, takarékoskodni. A tárgyi képességeken kívül általános szellemi képességeiben is gyarapodik a kézimunkát végző gyermek. Így fejlődik megfigyelő és asszociálóképessége, képzelete és absztrakt gondolkodása. „A kézimunka szolgáltatja a tudományos módszert, valamint fogalmat ad a szerepről, melyet a tudomány az életben általában játszik. Megmutatja kicsiben azt, amit az életben nagyban kell megvalósítani: elmélet és gyakorlat kapcsolatát. Megmutatja, miképpen következik az elmélet a gyakorlatból és a tapasztalathól és megfordítva, miképpen világíthatja meg, vezetheti és emelheti értékben az elmélet a munkát.”<sup>1</sup> Kimondottan intellektuális képességek mellett a lélek összes erői egyaránt fokozódnak: a kézimunka lehetővé teszi a különböző erők együttműködését, segítségére van a gyermeknek a környezethez való alkalmazkodásban azáltal, hogy izlését, érzéseit, összehasonlító, ítélőképességét és leleményességét fejleszti. Az, hogy a gyermekek a munkában örömet találnak, kétségtelen bizonyítéka annak, hogy a munka valóban betölti hivatását. Speciális szempontból a gyermek kifejlett szépezzékre, arány-érzékre tesz szert a kézimunka által.

3. A testi és lelki képességek terén a munka hatásának tulajdonított haladás már önmagában is elég volna, hogy a kézimunka elsőrendű fontosságát elismerjük. Ferrière és a munkaiskola hívei azonban nem állanak még meg, hanem szinte beláthatatlan eredményeket vélnek feltalálni a gyermek morális és szociális fejlődésében is, melyek mind a kézimunkának tulajdoníthatók. Ha konkrét munkáról van szó, minden hazugság elképzelhetetlen, a gyermek tehát megtanulja a *becsületességet*. Egészséges *versengés* fejlődik kiegyrészt a különböző gyermekek közt, másrészt ugyanannak a gyermeknek alkalma nyílik sikerültebb munkáját a régivel összehasonlítani. Ha haladást tapasztal, ezáltal *biztonságot* és *öntudatosságot* nyer, a jól végzett munka egészséges és jogos büszkeség érzését kelti a gyermekben. Nemcsak a szerszámoknak, hanem a *munkásnak a megbecsülését* is megtanulja saját munkáján keresztül és ez képezi az alapot, hogy felnőtt korában szociális és munkáskérdésekben egészséges és igazságos álláspontot foglaljon el. Ezzel függ össze a *felebaráti szeretet* kifejlődése is. Általában: a kézimunka teljes egészében a jellemképzés szolgálatában áll. Az éveken át tartó kézimunka üzése valóságos erkölcsi neveléssel egyenértékű.

Ezzel szemben a szociális érzéket semmi nem fejleszti annyira, mint a munka, mert a kézimunkával együtt jár a társas együttlét.

1. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 151 l.

Ha a kézimunkának valóban ennyire sokoldalú hatást tulajdonítunk, kétségtelen, hogy a munkaiskola hívei iskoláikban elsősorban a helyes kézimunka oktatást óhajtják megvalósítani. Mint minden oktatásnál, itt is felvetődik a módszer és a „tananyag” kérdése. Már az eddigiekből nyilvánvaló, hogy szoros értelemben vett oktatásról nem lehet szó, hiszen ez éppen a kézimunka legnagyobb értékét, a spontaneitást ölné meg. Szó sincs tehát az anyagok és eszközök mibenlétének elméleti magyarázatáról, mindenre a gyermeknek kell rájönnie. A nevelő szerepe azért mégis fontos. Végeredményben ő vezeti a gyermeket, anélkül azonban, hogy ez észrevehető lenne.<sup>1</sup> Igen nagy tapintatosságot és óvatosságot igényel ez az eljárás. Éppen azért nem alkalmazhatja a nevelő a szoros értelemben vett logikai módszerek egyikét sem. Azt lehetne inkább mondani, hogy módszere pszichológikus. Nem szabad formalisztikusan eljárnia, hanem gondosan őrködni kell azon, hogy mindaz, amit a gyermek elsajátít, belülről, a gyermekből induljon ki. Láthatjuk tehát, hogy mint mindig, ha módszerről van szó, Ferrière leszögezi, hogy nincs módszer, de azért a nevelő feladata ezerszer nehezebb, mintha a bonyolultabb módszerhez kellene alkalmazkodnia.

A módszer tisztázása után (ami ugyan csak részben sikerült) következik a kérdés: *mit* tanítsunk? Mindegy, akármilyen kézimunkával foglalkozik a gyermek, vagy vannak mesterségek, melyeket előnyben részesítünk? Az egész kisgyermeknél valóban mindegy. Minden gyermek hajlama szerint épít várakat a homokból, vagy babával játszik. Kicsiknél igen jól alkalmazható az állattenyésztés is. Házinyúlak, csirkék, általában kisebb állatok tenyésztése kisgyermekekre soha nem veszti el vonzó hatását. Kezdőfokon a nagyobbaknál sem különösen lényeges, nem egyetlen, hanem sokféle munkával kell foglalkozni. Kezdőfokon a jellemápolás a fontos, nem pedig a hivatásszerű nevelés. A leginkább ajánlható munkák: az asztaloság, fazekasság, földművelés, szövés, háztartási munkák, szindarabok előadása (a gyermekek maguk írják, játszáskor a darabot, maguk készítik el a diszleteket és jelmezeket.) A szoros értelemben vett kézimunkán kívül a legtöbb tantárgy tanításában alkalmazható a kézimunkatanítás módszere: szabadkézi rajz, írás, festés, tudományos műszerek elkészítése stb., amik a munkaoktatás céljait szolgálják. A tanítandó tárgyak természetének megfelelően az új iskola berendezése is merőben elüt a hagyományos iskolaétól. Osztályok helyett a tanítás műhelyekben és laboratóriumokban folyik, azonkívül minél többet tartózkodnak a gyermekek a szabadban. Ha anyagilag megoldható, a leghelyesebb, ha minden tárgy tanításakor külön terem áll a rendelkezésre. A műhelyekben nagy szekré-

1. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 156 l.

nyek állnak a falak mentén a megfelelő munkaeszközökkel, azonkívül minden teremben sok a művészi kép és virág, hogy a gyermek mindenütt szépséggel legyen körülvéve. A történelem és földrajztanítás céljait szolgáló tantermek inkább múzeumhoz vagy levéltárhoz hasonlíthatók, mint műhelyhez, mivel a munkaiskola nem ismeri a nem szemléletes oktatást.

A gyermek egész környezete, az oktatás anyaga, tehát mindazt a gondolatot szolgálja, hogy a gyermek lelkivilága csak a konkrétum, a megfogható felé fordul érdeklődéssel. Azt sajátítja el legjobban, mit kezeivel megfoghat, amit szemével lát. Jellemző példa az is, hogy az órarendből szabadon fennmaradt időt — Ferrière szerint — minden gyermek azzal a munkával tölti, amit a legjobban szeret. Még sem fordul gondolkodónk fejében az a gondolat, hogy igen sok gyermek akad, már 10 éves korában is, aki azt az időt olvasásra fordítja. Nem akarjuk a munkaiskolát azzal vádolni, mintha megakadályozná a gyermek értelmi haladását, csupán jellemző, hogy felfogásukat mennyire mereven korlátozzák alapelveik. Azért sem volna jogos ez a vád, mert éppen ebben a gyakorlati, kézimunkától áthatott légkörben véli Ferrière feltalálni a *szellemi* haladás kulcsát: „A kézimunkának csak akkor van értéke, ha a szellem nevelésének szolgálatába állítják.”<sup>1</sup> A kézimunkatanításnak eredményei, mint pl. egyes ügyességek, készségek elsajátítása, tehát végeredményben másodlagos jelentőségűek. A cél, a nevelés célja, amint tudjuk, a szellemi életlendület megtartása és forrása, a szellemi erők kifejtése. A kézimunkatanítás mutatkozott nevelőink előtt a legkönnyebben elérhető módszernek a szükséges differenciálódottság és koncentráltság megszerzésére. Ennek egyik oka még az is, hogy a munkaiskola hívei felismerték az emberi kéz végzetlenül fontos szerepét az ember életében: „Mi lenne az ember kéz nélkül? kérdezte már Anaxagoras. És Aristoteles így válaszolt neki: Az emberi értelem tette a kezet azzá a szerszámmá, amelyet a kéz az ember számára képvisel. Kinek van a kettő közül igaza? Engedjük át ennek eldöntését a mechanisztikus és vitalisztikus világnézet híveinek, nekünk elég, hogy tudjuk, hogy a kéz okos használata az élet egyik legkényesebb eleme és ha az élet és az iskola egyszer komolyan fognak azzal a gondolattal foglalkozni, hogy egymáshoz közeledjenek, — elsősorban *kezet* kell nyújtaniok egymásnak.”<sup>2</sup>

A kézimunkatanítás nem szobaoktatás — ahogy régen mondták — hanem lényegében formális képzés. Nem fontos, hogy a növendékből jó asztalos, vagy szántóvető legyen, hiszen lehet, hogy ügyvéd, vagy orvos lesz belőle. A munkaiskola hívei elkeseredetten támadják a hagyományos iskola formalizmusát, melyet a gyermekekre nézve kinszenvedésnek tartanak:

1. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 162 l.

2. U. o. 171 l.

„... iskola, kollégium, lyceum mindig a gyermekkor börtönével rokonértelmű szavak. Az egész jelenlegi iskolai rendszert a tekintély elve, a megfélemlítés, a kényszer, a természetes hajlamok elnyomása és mindezek következtében az unalom uralja.”<sup>1</sup> Ehhez hasonló támadásokat igen nagy számban idézhetnénk és éppen azért nem mulaszthatjuk el, hogy rámutassunk, hogy a munkaoktatás — ahogy azt Ferrière szellemében megismertük — szintén tisztán formalisztikus jellegű. A munkaiskola hívei meggyőződéssel hisznek azokban a testi-lelki-erkölcsi erényekben, amelyek a munka tanításával együtt járnak és nem magáért a munkáért, hanem ezekért az előnyökért tanítják azt. De vajjon pl. a klasszikus nevelés hívei nem hittek-e ugyanilyen erős meggyőződéssel a görög és latin nyelv, vagy a matematika nagy jellemképző erejében? Hogy most már kettőjük közül kinek van igaza, azt csak hosszú évek tapasztalata döntheti el. Az igazság minden valószínűség szerint valahol a középen van. Helyes a kézimunka tanítása, de igazi lelki műveltség klasszikus alapok nélkül elképzelhetetlen. Lehet, hogy a régi iskola tanítási módszere elavult, de a munkaiskola túlzott módszertelensége szintén erőltetett. Lehet az is, hogy a gyermek nem talál örömet a mai iskolában, de az iskola megtanítja szabad idejének megbecsülésére és kihasználására és a régi nevelési rendszer éppen elég szabad időt engedélyez a gyermeknek. Ezzel szemben, ha a Ferrière által ajánlott órarenden végigtekintünk, a nagy és sokat hangoztatott szabadság mellett a gyermeknek úgyszólván szabad perce nincs a „Landserziehungsheim”-ekben és a hasonló intézményekben. De minek neki szabad idő, ha mindig azt csinálja úgyis, amit szeret, vethetik ellen a munkaiskola hívei. De hátha nem is szereti úgy a kézimunkát, ahogy azt ők hiszik. Hiszen vannak kimondottan szellemi érdeklődésű gyermekek „könyvmolyok”.

Ezeket a kérdéseket csupán azért vetettük fel, hogy rámutassunk, hogy a munkaiskola még egyáltalában nem olyan kialakult, kész egész, mely joggal vehetné át intézményszerűleg a régi iskola szerepét. Nem szabad elfelejteni azt sem, hogy minden új iskola megánemberek kezében van, akik joggal kísérletezhetnek, de az állam csak végleg kialakult elvek alapján szervezheti meg iskoláit. Egy gyökeresen új rendszer bevezetéséhez meggyőzőbb bizonyítékok szükségesek, mint amilyeneket a munkaiskola nyújthat.

### **5. Értelmi nevelés. A munkaiskola didaktikája.**

Ha a kézimunka oktatása által a gyermek testi, lelki, erkölcsi és társadalmi fejlődését egyaránt előmozdítottuk, kérdezhetjük, szükség van-e egyáltalában szoros értelemben vett értelmi nevelésre, oktatásra, mely a hagyományos iskola gerin-

---

1. Claparède: Psych. de l'Enf. 207 l.



cét képezi? Van-e a munkaiskolának didaktikája? Mindenekelőtt nem szabad elfelejtenünk, hogy minden, amit eddig ismerttünk, tulajdonképpen az alsófokú iskolákra, sőt külföldi szempontból kimondottan a népiskolákra vonatkozik. (Franciaországban, Hollandiában, Svájcban 8 éves elemi iskolák vannak.) Általában is jellemző a munkaiskolára, hogy elsősorban a pubertás előtti kor érdekli és elméleteinek legnagyobb része tulajdonképpen a 14. életévig terjedő oktatással foglalkozik.<sup>1</sup> Ez bizonyos fokig annyiban érthető, hogy valamely új nevelési rendszer alkalmazását valóban már a legelső fokon kell kezdeni, különben a gyermek már idegen, esetleg káros behatások alá kerül és spontán aktivitásának kifejtésére már nem lesz képes. Természetes azonban, hogy ha a munkaiskola életképes akar maradni, be kell vonni a körébe a középfokú oktatást is. Itt tehát ismét fel kell vetnünk a módszer és a tananyag kérdését. (Ferrière szerint az új iskola műhelyeiben sem folyik mindig testi munka, igen gyakran átalakul a műhely „a tiszta gondolkodás templomává,”<sup>2</sup> amikor a gyermekek szellemi természetű tárgyakkal foglalkoznak. Szándékosan használtuk a „foglalkozás” szót pl. tanulás helyett, mert a munkaiskola a tanulás fogalmát — állítólag — nem ismeri. A munkaiskola elnevezés nemcsak a kézimunka nagy szerepéből származik, hanem abból, hogy az egész nevelést a *munka* hatja át. A másik elnevezés: tevékeny iskola pedig azt jelenti, hogy ezt a munkát a tanuló öntevékenysége végzi. Valóban az új nevelés hívei mottójuknak választhatják Proust szavait: „Pedig hát az, hogy valaki ne maga és ne belülről alkossa meg a tehetségét és hogy máshol, kívülről kapja, épp annyira lehetetlen, mint jó egészséget nyerni azzal, hogy társaságban gyakran együtt vacsorázunk egy orvossal.”<sup>3</sup> Proust szavainak mélyeséges igazságát szintén nem a reformpedagógusok fedezték fel. Az öntevékenység elve régi alap princípiuma a didaktikának. Új azonban az érdeklődés és öntevékenység szoros kapcsolata. Ebben a két fogalomban a modern didaktikai elmélet úgyszólván ki is merül. Az érdeklődés szerepének teljes elhanyagolása: az unalom, a legsúlyosabb vád, amelyet az új pedagógia a régi iskolával szemben soha nem mulaszt el felhozni: „Ha követjük kissé tanulóink munkásságát, hamarosan észrevevesszük, hogy a tanítás, melynek valódi célja volna a beszéd, az ítélőképesség, a gondolkodás művészetének ösztönzése, vagy az akarati képesség fejlesztése, a gyakorlatban a megtanult lecke puszta betanulására szorítkozik a fölösleges részletek hallatlan bősége mellett, melyek gyakran állnak a gyermek felfogó képessége felett.”<sup>4</sup> Vagy: „Nyilvánvaló,

1. Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete, Budapest, 1937. 8 1.

2. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 163 l.

3. Proust Marcel: Az eltűnt idő nyomában. II. r. II. k. 38. l. (Gyergyai A. fordítása.)

4. Claparède: Un instant des Sciences de l'Education et les besoins au quels il répond (Archives de Psychologie, t. XII Fév. 1912.) Genève 1912.

hogy a mi nemzedékünknek elege van már a tegnap passzív iskolájából. A tevékeny (aktív) iskola az, ami óhajt és ami után kiált, ezért követeli minden férfi és minden érző nő összefogását.”<sup>1</sup> Az érdeklődésen alapuló oktatásnál ugyanis többről van szó, mint az érdeklődésnek egyszerű különválásáról. Miután a gyermekkor nem esetleges, hanem funkcionális állapot, ennek az állapotnak minden sajátos megnyilatkozása a nevelő számára elsőrendű fontosságú.<sup>2</sup> Sőt tovább menve: „... a spontán érdeklődés a legélesebb tünet, sőt azt lehetne mondani, az egyetlen, mely a nevelőnek megengedi, hogy egy pillantást vessen a gyermeki lélek mélyére.”<sup>3</sup>

Ami a gyermeket érdekli, azt könnyen sajátítja el. Kérdés azonban, hogy vajon nem célja-e az oktatásnak részben az is, hogy a gyermeket rászoktassa olyan munka elvégzésére is, mely különös megerőltetéssel jár? Ezen a ponton pedagógusaink nincsenek azonos véleményen. Ferrière szerint az érdeklődés eredményezte produktív munka értékes csupán. A mechanikus tanulás, tehát megerőltetés által szerzett ismeretek nem hagynak a lélekben semmi nyomot. A helyesen felfogott érdeklődés eredménye tehát: a lehető legnagyobb hatás a legkisebb erőki-fejtéssel.<sup>4</sup> Ő tehát az erőfeszítésnek egyáltalában nem tulajdonít pedagógiai értéket, legalább is az ismeretek megszerzésében nem. Viszont éppen az érdeklődés *felkeltése* hosszú és fáradságos munkával járhat, mind a nevelő, mind a növendék számára, azért a munkáért azonban bőséges kárpótlást nyújt majd a gyermek kifejezett produktív készsége, melynek segítségével csupán játszva sajátíthatja el mindazt, ami érdekli őt. Pierre Bovet viszont úgy véli, hogy igenis fontos, hogy a gyermek megszokja az erőfeszítést, azt pedig csak gyakorlás által lehet elérni.<sup>5</sup> Claparède részben Ferrière álláspontján van, viszont osztja Bovet nézetét is annyiban, hogy a megerőltető munkára valóban rá kell nevelni a gyermeket, de nem megerőltetés *által*.<sup>6</sup> Nem szabad ugyanis figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy a gyermek figyelme nem időzik sokáig egy tárgynál. Viszont vannak alkalmak, amikor érdeklődése hosszú időn át lekötve tartja. Nyilvánvalóan a megerőltetés a gyermek alapvető természetével ellenkezik, figyelmét ezzel lekötni csak igen rövid időre lehet. De ha nehéz kötelességek teljesítésére akarjuk rászoktatni, hogyan érhetjük ezt el mégis? Claparède világos, józan gondolkodásának egyik legszebb bizonyítéka az a válasz, amelyet erre a meglehetősen bonyolult kérdésre ad: „Azt kívánjátok, hogy a gyermek erőltesse meg magát. Ehhez

1. Ferrière: La pratique etc. 35 l.

2. Claparède: Psych. de l'Enf. 207 l.

3. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 210 l.

4. U. o. 209 l.

5. Bovet: Journal de Genève 17 juillet, 1909.

6. Claparède: Psych. de l'Enf. 209 l.

— mint látni fogjuk — három feltétel szükséges: egy nehéz munka (feladat), védekező reflexek, amelyek visszariadnak a munkától és a magasabbrendű érdeklődés, mely képessé teszi a gyermeket arra, hogy a reflexek felett döntő módon győzedelmeskedjék.”<sup>1</sup>

Tehát „... azáltal, hogy a munkához örömet és vonzóerőt kapcsolunk, melyek a játékot biztosítják, lekötve tarthatjuk a gyermek figyelmét és megadjuk neki a feladata betöltéséhez szükséges lelki erőt.”<sup>2</sup>

A nevelő erő feladata tehát az érdeklődés irányának felismerése. Ehhez az irányhoz kell aztán szabni a tanítandó anyagot. Bár az érdeklődés iránya minden egyes gyermeknél más, azonkívül ugyanazon gyermeknél is mutathat némelyes ingadozásokat, mégis a biogenetikai alaptörvény és a főbb pszichológiai típusok birtokában nagyjában vázolni lehet az egyes életkorokban az érdeklődés legjellegzetesebb irányait. Claparède szerint az érdeklődés mindig a következő határok között mozog: az egyszerűtől az összetett, a konkrétól az absztrakt, a passzív befogadástól a spontaneitás, a határozatlanságtól a specializálódás, a szubjektivitástól az objektivitás, a közvetlentől a közvetett felé.<sup>3</sup> A fejlődés irányát kétségtelenül a forgalom-párok másodikjai határozzák meg.

Milyen fokokban éri el azonban a gyermek ezeket, azaz miképpen fejlődik az érdeklődés a gyermekkor egyes szakaszaiban? Claparède szerint öt korszak különböztethető meg. Ezek:

1. A percipiáló érdeklődés kora (1 éves gyermek),
2. A génális érdeklődés kora (2 éves gyermek), a gyermek megtanul beszélni.
3. Az általános intellektuális érdeklődés kora (3—7 éves gyermek). Ebben a korban kérdez állandóan a gyermek, különösen arra kíváncsi, hogy az egyes dolgoknak mi a rendeltetése. kíváncsiságát mindig ki kell elégíteni, mert ebben a korban szerzi meg a legszükségesebb alapfogalmakat.
4. A speciális érdeklődés kora (kb. 7—12 éves gyermek). Itt a biogenetikai alaptörvény ismerete jó támpontot nyújthat az érdeklődés speciális irányának felismerésében.
5. A szociális és erkölcsi érdeklődés kora (12—15 éves gyermek).

A Ferrière által megállapított érdeklődési korok nagyjában megegyeznek Claparède eredményeivel, a különbséget az okozza, hogy míg Claparède csupán a pszichológus szemszögéből vizsgálódik, addig Ferrière az érdeklődés fejlődésének tanulmányozásával éppen a tanítandó anyagot „jobban a növénydek foglalkoztatására legalkalmasabb tudományos területeket óhajtja megállapítani.”<sup>4</sup> Claparède első két korszakát egygé-

1. Claparède: Psych. de l'Enf. 214 l.

2. U. o. 214 l.

3. U. o. 295 l.

4. U. o. 243—284 ll.

vonja össze: 1. az *érzéki* érdeklődés kora, mely didaktikai szempontból nem lényeges. Szerinte ez a kor a 4-ik életévig tart. 2. 4—7 éves korig tart a *játékos* érdeklődés kora. Ferrière a játékban nem csupán előkészületet, hanem atavizmust is lát. Ez a kor a gyermek „aranykora”, amikor az még teljesen a családhoz tartozik. 3. 7—10 évig tart a *közvetlen* érdeklődés kora. Ferrière szerint a gyermek ebben a korban érdeklődik a dolgok *hasznossága* iránt legjobban. Mindent taníthatunk tehát, aminek hasznát, rendeltetését meg tudjuk a gyermeknek magyarázni. Gépek, szerszámok érdeklik a legjobban, kémia, fizika. 4. Az érdeklődés még a 10—12-ig terjedő években is közvetlen, de már specializálódik. Ferrière ezt a kort „a monográfiák korának” nevezi. Legalkalmasabb tanítandó anyag: nagy emberek életrajza, földrajz (útleírások formájában különösen), a természettudományok speciális fejezetei. A gyermek most már fel tudja fogni a tudomány jelentőségét, helyes nevelés mellett meglátja magától a célt, amely felé az törekszik. A régi iskola az oktatás céljának megismertetésére nem sok gondot fordított, ha pedig ezt mégis megtette, a gyermek előtt a tanító az erkölcs-prédikátor szerepét játszotta, melytől pedig a gyermek önkéntelenül visszaretten.<sup>1</sup> Az 5-ik periodusban, azaz a 13. életévtől kezdve a gyermek érdeklődése mindjobban az elvont — bár még csak az egyszerű elvont — dolgok felé fordul. Most már kezdetét veheti a rendszeres grammatikai, matematikai és természettudományos oktatás, mely mindezideig csupán csak alkalomszerű volt. Persze nem minden 14—15 éves gyermek érdeklődése elvont jellegű, vannak nagy számban, akik mindig megmaradnak az alacsonyabb, empirikus fokon. Itt lép fel a szelekciónak a munkapedagógusok számára is oly súlyos problémája, melyre kielégítő megoldást mindezideig ők sem találtak, sőt miután a szabályszerű vizsgát és osztályzást elvetették, még nehezebb helyzetben vannak, mint mi. A továbbtanulás pedig — mint mindenütt — Svájcban is elsősorban pénzkérdés, ez pedig a munkaiskola szociális szellemével bizony elég nehezen egyeztethető össze. 6. A 16-ik évtől kezdve a gyermek már képes a bonyolultabb absztrakt fogalmak befogadására is, ilyenkor már kezdetét veheti a nevelésben a komoly tudományos munka is.

Említettük, hogy az érdeklődés korszakaira vonatkozó elméletek nem képezhetik az oktatás kiindulópontját. Mindig a gyermek, vagy a gyermekek jelenlevő érdeklődéséből kell kiindulni, mely bizony gyakran szeszélyes és ingatag. A nevelő bizonyos mértékig szuggerálhatja ugyan növendékeit, de a döntést végeredményben mégis rájuk bizza.<sup>2</sup> A tanárnak követnie kell a véletlent, csupán reámutathat a tanítás közben felmerülő kérdésekre, de a választ ezekre csak *néha* szabad megadni.

1. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 209—241 ll.

2. U. o. 198 l.

Egyébként maguk a gyermekek beszélnek meg a problémát, a szükséges adatokat pedig maguk keresik ki a rendelkezésükre álló lexikonokból, vagy enciklopédikus művekből. Ha egy-egy probléma megoldása hosszabb kutatást igényel, ezzel megbizhatják valamelyik növendéket, aki azután munkája eredményéről beszámol a többieknek. A tanárnak csak nagyon ritkán szabad olyasvalamit közölnie, amit a tanulók nem kérdeznek, ha mégis úgy érzi, hogy bizonyos közlések nélkül a növendékek tudásában számottevő hézagok maradnának, ügyes kérdések felvetésével szuggerálhatja a megfelelő problémákat és azok megoldását.

Látható tehát, hogy munkaoktatás legfőbb módszertani elve a közlésnek úgyszólván teljes kizárása az oktatásból. Általában a munkaiskolának sem szoros értelemben vett órarendje, sem tanterve nincs. Egy nap csak kevés tárggyal foglalkoznak, mindig addig, míg az érdeklődés hanyatlása nem figyelmezteti a tanárt a tárgy változtatásának szükségességére. Általában a szoros értelemben vett *tanítási* órák igen kis helyet foglalnak el a munkaiskola programjában. Hasonlóan kis szerep jut a könyveknek és a beszédeknek. A lényeg: az érdeklődésen alapuló produktív munka! Ezek a követelmények éppen elég nehéz feladat elé állítják az új iskola tanárait. Mert — bármily nagy szabadság látszik is uralkodni a munkaiskolában — a gyakorlat mégis kialakított egy „módszeres tanmenet” félélt, melynek éppúgy megvannak a maga módszeres fokozatai, mint a mi tanterveinknek.

Ferrière a munkaiskola szoros értelemben vett didaktikáját is megalkotta, melyet Svájc néhány új iskolájában valóban alkalmaznak is.<sup>1</sup>

Mivel nem a nevelő neveli a gyermeket, hanem a gyermek neveli önmagát, amely nevelésben maga az élet szolgáltatja a keretet, az első probléma Ferrière számára az élet és iskola kapcsolata. Az élet nem közeledhet az iskolához, a pedagógusok feladata tehát az, hogy az iskolát minél közelebb vigyék az élethez. Hogyan érhetik ezt el? Úgy, hogy az új iskolában valójában egyetlen tantárgy van: az élet. Az élet megismertetése lehet a nevelő egyetlen feladata. Mi módon ismerkedhet meg a gyermek az élettel, anélkül azonban, hogy tanára bármit is közölne vele, tehát saját erejéből, pusztán érdeklődését követve? Az élet megismerésére a tanárnak dokumentumokat kell gyűjtenie, az összegyűjtött dokumentumokat rendszereznie kell, végül pedig a kész, rendszerezett anyagot fel kell dolgoznia. Ezek a munkaoktatás „módszeres fokozatai” Ferrière szerint.

Miben állnak a „dokumentumok”? A tanuló a történelmet múzeumok és történelmi nevezetességű helyek látogatásával, a

1. Ferrière: Schule der Selbstbetätigung 195—209 ll. Lásd még részletesen: Pratique etc. 36—38 ll. és Ferrière Adolf: A tevékeny iskola, Magyar Pedagógia 38. évf. 1929. (Ford. Kenyeres Elemér.)

földrajzot utazással, kirándulásokkal és útleírások olvasásával tanulja. Természettudományi ismereteit a szabad természetben a növény- és állatvilág közvetlen tanulmányozása útján nyeri. Speciális és gazdasági kérdésekkel ismerkedik meg a gyárlátogatások során, ahol alkalma nyílik a gépek közvetlen tanulmányozására. Leszáll a bányák mélyére, hogy megtanulja a geológiát, és megismerje a fontosabb ásványokat. Bejárja a város üzleteit és áruházait, megfordul a legkülönbözőbb műhelyekben, sőt ő maga is foglalkozik különböző mesterségekkel ott. Tapasztalatairól feljegyzéseket készít, adatrajzokkal, vázlatokkal, növény- és ásványtanban pedig papírlapra ragasztott növény- és ásványpéldányokkal illusztrálja.

Ezután következik az összegyűjtött dokumentumok rendezése. Itt nagyon gyümölcsöző módon nyilvánul meg a minden gyermekben élénken élő gyűjtőszenvédély. Tudjuk, hogy a gyermekek nagyon szeretnek pl. bélyeget, képeslapokat stb. gyűjteni. Ezeket aztán bizonyos szempontok szerint osztályozzák és végtelen buzgalommal rendszerezik. Csupán ezt kell tenniük az oktatás során összegyűjtött dokumentumokkal. Először nagyobb csoportokban gyűjtik össze őket, minden tárgynak megvan a maga külön mappája, melyre rá van írva szépen, hogy mit tartalmaz. Ha egy-egy mappa megtelik, a nagyobb egységeket ismét kisebb csoportokba osztják és így játszva sajátítják el az osztályozás bonyolult logikai műveletét és megismerkednek az „egyetemes” és „különös” fogalmaival. Egyes tárgyakról nemcsak írott, hanem egyéb dokumentumok is vannak (ásványok, növények, maguk készítette szerszámok és műszerek), ezeket is szépen csoportosítják, így lassanként minden növendéknek valóságos kis muzeuma lesz.

Anyaggyűjtés és elrendezés után következik a feldolgozás munkája. A tanuló a már megállapított sorrendben és rendszerben sorra veszi dokumentumait és az ezekkel kapcsolatos adatokat és problémákat összeírja egy nagy füzetbe „az élet füzetébe” (cahier de la vie). Az életfüzet minden tanuló legféltettebb kincse és büszkesége. A gyermek boldogan mutogatja rokonainak és ismerőseinek, számtalanszor át- meg átolvassa, így minden különösebb fáradtság és kényszer nélkül ismételi, de ez az ismétlés több hasznot nyújt, mint a régi tanítási rendszer éveken át tartó magolása együttré. A tanuló tehát mintegy ujralkot mindne tudományt és minhogya az ily módon lére jött rendszer úgyszólván saját lelkének produktuma, számára a tudomány soha nem fogja a holt betűt jelenteni, hanem az maga lesz a léltető, eleven, dinamikus valóság. Hogy a tanárnak milyen és mekkora szerep jut ebben a látszólag teljesen öncélú munkában, azt már fentebb láttuk.

A munkaiskolában a tanulás tehát csupa mozgás, eleven-ség, tevékenység. A gyermekek nem ülnek órákon át mozdulat-

lanúl, mereven a padokban, hiszen — ezek szerint — nem is tartózkodnak sokat az iskolában, hanem inkább kinn járnak az életben. A legnagyobb szabadság mellett sem hanyagolhatók el végkép a rendszeres oktatás órái. Vannak tárgyak, melyek tanításánál nem lehet kivárni, míg a gyermek érdeklődése spontán az illető tárgy felé fordul (mint pl. „Emil”-nél, aki 12 éves korában tanult csak meg olvasni, mert csak akkor érezte először az olvasás hiányát.) A gyermeknek meg kell tanulni írni, olvasni, számolni már igen hamar, míg viszont a biogenetikai alaptörvény értelmében mindezeket a készségeket csak egy bizonyos fejlődési foktól kezdve kell megszerezni. A civilizáció üteme azonban túlgyors és nem hagy elég időt a gyermeknek, hogy minél tovább maradjon a kellemes primitív állapotban, hogy elég sokáig lehessen „jó vadember”, mely a szabályszerű fejlődés egyik alapfeltétele (Stanley Hall). Tehát akarva — nem akarva be kell illeszteni a programba rendes iskolai órákat is, bárha igen kis számban is. Magától értedődő viszont, hogy ezen tanítási órák is másképpen folynak le, mint a régi iskolában.

Bovet szerint<sup>1</sup> minden egyes tanítási órának a tárgy természetéből folyólag más és más a célja, viszont — bármiről legyen is szó — a tanárnak három dolgot nem szabad szem elől tévesztene. A tanítás ezen hármas célzata a következőkben áll: 1. a növendékeknek többet kell *tudniok*, mint az óra előtt, azaz a tanításnak gazdagítania kell a gyermek ismereteit, 2. a gyermekeknek meg kell tanulniok *csinálni* valamit, amit ezelőtt nem tudtak, az oktatás tehát *technikai tevékenységüket*, ügyességüket fejlesztette. E két cél közül túlsúlyban lehet egyik, vagy másik a tárgy természete szerint, a harmadik cél azonban minden tanítás közös eleme, az *érdeklődés* fejlesztése. E harmadik cél nélkül a két első egyike sem volna soha elérhető, legalább is a modern nevelés nem látja értelmét, hogy a gyermek valami olyat tanuljon meg, ami nem érdekli. A jó tanár minden órája előtt felveti a következő kérdéseket:

„1. Mit óhajtok, hogy a növendékeim megtartsanak valóban az ismeretekből, miután meghallgattak? ... Hogyan érjem el, hogy ezeket a lényeges ismereteket ismételjék és megjegyezzék?”

2. „Mit óhajtok, hogy növendékeim az órák alatt megtanuljanak csinálni? Hogyan érem el, hogy gyakorolják magukat ennek megcsinálásában és hogy ismételjék ezeket a gyakorlatokat?”

3. „Hogyan óhajtom növendékeim érdeklődését felkelteni? Hogyan érzékeltethetem velük a tárgy érdekességét? Milyen módon táplálhatom ezt az érdeklődést, ha az egyiknél, vagy másíknál kialszik? ...”

1. Bovet: Les trois Buts de l'Enseignement, L'Éducation 1932. 33 l.



Végeredményben tehát a Bovet által ideálisnak tartott tanítás nem különbözik az általunk elismert helyes tanítási módszertől, mint ahogy lényegében az egész munkaoktatás sem oly forradalmi, mint hívei hiszik és ellenségei állítják. A pedagógiának szüksége van a fejlődésre, állandóan kell új dolgokkal kísérleteznie és ez túlzások nélkül lehetetlen. A nem életképes, mesterkéltné túlzások aztán lassan lekopnak, ami megmarad, annak magja tulajdonképpen már évezredekkel ezelőtt kialakult, az új vonások, vagy egyes vonások új megvilágítása és kiemelése csak színesebbé, gazdagabbá és — reméljük — tökéletesebbé teszi a pedagógiát.

## **6. Pierre Bovet és a vallásos, erkölcsi és szociális nevelés.**

Mivel a munkaiskola célja szabad, egészséges, harmonikus emberek nevelése, természetes, hogy nevelőik igen nagy gondot fordítanak a nevelés szociális, erkölcsi és vallásos oldalára. Mivel azonban már a világnézetek és a kézimunka tárgyalásánál nagyjában megismerkedtünk tudósaink vezérlő főbb erkölcsi elvekkel és azzal a mindhármuknál közös alapgondolattal, hogy a gyermek erkölcsi fejlődését a játék és a kézimunka segíti elsősorban elő, csupán arra szorítkozunk még, hogy Pierre Bovet elveit ismertessük a vallási és társadalmi nevelés terén. Láttuk ugyanis, hogy míg Claparède elsősorban pszichológus akar maradni, még akkor is, ha kimondottan pedagógiai kérdésekkel foglalkozik, addig Ferrière szinte soha nem hagyja el a metafizikát és a bergsoni filozófiát, szociológiai fejtegetéseitől nehéz az utat visszafelé megtalálni a pedagógia tulajdonképpen problémáihoz. Ferrière lényegében nem foglalkozik az erkölcsi és vallásos neveléssel, bár *Progres Spirituel* című műve tulajdonképpen ezt célozza. Főbb elveit ismertettük is a megfelelő helyen. Szociológiai fejtegetéseinek mélyére bocsátkozni pedig tulságosan messzire vezetne.

Claparède és Ferrière között Bovet játssza a közvetítő szerepét, hármas közül ő az egyetlen, aki par excellence foglalkozik a vallásos és társadalmi neveléssel. Befejezőül tehát az ő fel fogását óhajtjuk röviden vázolni, mely azonban — mint már az eddigiekből is kitűnhetett, — jellemezni fogja az egész rendszert, mert lényeges kérdésekben gondolkodóink mindig megegyeznek, csupán módszerükben és néhány részletkérdésben tapasztaltunk eltéréseket. Ez nem is lehet másképp, hiszen Bovet-t, Ferrière-t és Claparède-t olyan szoros szálak fűzik össze mind a mindennapi, mind pedig a tudományos életben, hogy ez a kapcsolat elvi megegyezés és hasonlóság kölcsönös megértés nélkül lehetetlen volna.

Bovet szintén jól ismeri a modern gyermekpszichológia leglényegesebb alaptételét, hogy a gyermek és a felnőtt tökélete-

sen különböző lények. Nem ismeri el ezt azonban a vallásos érzelmek területén. Hiába vetheti valaki ellen, hogy a gyermeknél ritkán találkozunk igazi, nagy vallásos élménnyel: a felnőttéknél ezt épp oly ritkán tapasztaljuk.<sup>1</sup> A gyermek a vallás területén a felnőttek teljesen egyenrangú („ebenbürtig”).<sup>2</sup> Éppen ezért a kimondottan vallásos nevelés különleges eljárást követel a nevelőtől.

A modern pedagógia a gyermek spontán megnyilatkozó eszméit feltétlenül helyeseknek és egészségeseknek tartja. A pszichológia és a vallástörténet rámutat arra, hogy a gyermek lelkében valóban él az Isten fogalma, minden külső befolyás nélkül. Azonban éppen a vallás területén nem szabad a gyermeket magárahagynunk, mert véletlen, külső befolyások igen károsak lehetnek.<sup>3</sup> Óvatosan kell a gyermeket az Istenségről való helyes felfogásra rávezetni oktatás és példa által.

A vallásos oktatásnak három eleme van: 1. a vallás gyakorlása imádság, a Szentírás olvasása, szertartásokban való részvétel; 2. a tények: a vallás története; 3. a tanok: Isten léte, halhatatlanság, eredendő bűn. stb.<sup>4</sup> Ezt az oktatást azonban nem lehet akárkire bízni. Míg bármely tantárgy könnyen elsajátítható olyan valakitől, aki a tárgyi ismeretek birtokában van és kellő módszeres felkészültséggel rendelkezik, a vallásos nevelésnél és oktatásnál ez nem elegendő, csak az adhat vallásos nevelést, aki maga is hisz. Bovet éppen ezért teljesen fölöslegesnek tartja egyes szülők „vallásos sznobizmusát”, akik — bár nem hisznek — gyermekeiket mégis igyekeznek meggyőzni a vallásos cselekmények elvégzésének fontosságáról. Természetes, hogy céljukat nem fogják elérni.

Akiben él a hit, amely a vallásos nevelés előfeltétele, a vallásos ismereteket induktív, empirikus módon közölheti növendékeivel. A gyermeknek egyedül kell eljutni Krisztus Isten-voltának élményéhez azáltal, hogy megismeri a nagy valáسالapítókat és meglátja azt a nagy távolságot, amely ezeket a nagy gondolkodókat Krisztustól mégis elválasztja. Bovet ezenkívül igen fontosnak tartja a felekezeti békére való nevelést. A gyermeknek korán meg kell tanulnia, hogy mások meggyőződését tiszteletben tartsa.

A nevelő munkája csak egy esetben mondható eredményesnek: ha sikerül az Isten félelmét, mely minden vallás kezdete, teljes egészében szeretetté alakítani.<sup>5</sup> A mindent átfogó egyetemes szeretet az, ami az emberiség boldogságát megszerezheti. Így jutunk el a vallásos nevelés területéről a szociális és erkölcsi nevelés problémakörébe. Sok új fogalommal itt sem fo-

1. Bovet: *Le sentiment religieux* etc. 94 l.

2. U. o. 107. l.

3. U. o. 106 l.

4. U. o. 111 l.

5. U. o. 112 l.

gunk Bovet műveiben találkozni (hiszen láttuk, hogy a vallásos nevelés kevésbé épít a spontaneitásra és öntevékenységre, mint az új nevelés egyéb ágai,) de nem lesz érdektelen Bovet fejtegetéseit a szociális és erkölcsi nevelés kérdéseiről megismerni.

A gyermek valamikor a társadalom tagja lesz. Ezt a szempontot tehát nevelésében figyelmen kívül hagyni nem szabad. A nevelés azonban — mint mindig — a cél tudata irányítja, a célok pedig igen különbözők, sőt ellentétesek lehetnek. Mivel Bovet a gyermek harcias ösztönének tárgyalása során jut el a pedagógiai problémák felvetéséhez, a különböző célokat és megfélelő pedagógiai módszereket ebből a szempontból tárgyalja. Ez azonban nem jelent specializálódást, mert kétségtelen, hogy éppen az „instinct de lutte” (a küzdelem ösztöne) a gyermek ösztönei közül az, mely veszedelmes irányban is fejlődhetett, bár — Bovet szerint — lehetetlen az eddigi adatok szerint előre megmondani, hogy a verekedős gyermekből valóban harcias felnőtt ember lesz-e?<sup>1</sup>

A kérdés tehát ez: az-e a célunk, hogy a gyermek alkalmazkodni tudjon a jelenlegi társadalomhoz háborúban és békében egyaránt, vagy pedig célunk egy nemzetközi pacifisztikus társadalom kialakítása?<sup>2</sup> Bove az utóbbi célért küzd. Egész zunkásságát ez a cél hatja át és ez adja művei eszmei tartalmát. Gondolkodóink jól tudja azonban, hogy az eszményektől a megvalósulás felé vezető út hosszú és fáradságos, esetleg soha nem ér véget. A pedagógus tehát nem mehet el szótlanul a probléma mellett, melyeket az élet minduntalan eléje tár. A harcos ösztönrel kapcsolatban Bovet három kérdést lát felmerülni: a katonai-, a morális- és a szoros értelemben vett pacifista nevelés kérdését. E három probléma közül az utóbbi kettő szoros kapcsolatban áll, céljaik és módszereik körülbelül egyeznek, az első azonban ellentétben áll velük. Míg ugyanis erkölcsi nevelés célja a harcos ösztön teljes szublimálása, a katonai nevelésre az államnak van szüksége, éppen ezért az állam nem kívánhatja a harcos ösztön teljes szublimációját, sőt inkább annak bizonyos fokig való erősítését célozza.

A militarista neveléssel kapcsolatban Bovet rámutat arra, hogy a katonai szellem egyáltalában nem kedvez a bátorság kifejlődésének, sőt ellenkezőleg, vakon engedelmeskedő bábokat nevel, akik a hőrosz fogalmát meg sem közelítik. Nem kerülünk tehát ellentétben az állam céljaival, — ha a világbéke egyelőre még csak távoli álom is — ha olyan nevelést nyújtunk gyermekeinknek, mely ösztöneiket nem nyomja ugyan el, hanem módosítja, magasabbra emeli: „banalizálja”.

1. Bovet: *Instinct combatif* 198 l.

2. U. o. 213. l.

3. U. o. 222—244 ll.

Milyen eszközökkel érhető el az ösztönök banalizációja?<sup>1</sup> Két eszköz áll a nevelő rendelkezésére: a játék és a sport. Különösen a társasjátékok szigorú szabályainak betartása lehet erkölcsnemesítő hatású. A gyermek ugyanis megtanulja, hogy becsületesen játsszék, megtanulja becsülni a „fair Play”-t; hasonló indíttatásokat nyer a sportokból is. Bár a sport még jobban megszeretteti a küzdelmet a gyermekkel, soha nem fogja militaristává tenni. A nagy sportbajnokok a világ legbékésebb emberei. A becsületes játék szeretete magasabbra is vezethet. Megtanulja a gyermek, hogy küzdeni szabad és kell, de mindig csak szép és nemes célért. A középkori lovagság ezen eszményét a modern gyermekpszichológia és biológia eszközeit felhasználva a legtisztábban a cserkészlet valósítja meg. A cserkészlet felhasználja a gyermek harcias ösztöneit, indiánus játékok, nagy kirándulások iránti előszeretétét. Alkalmat ad a gyermeknek friss levegőn való tartózkodásra és öntevékenysége szabad kifejtésére. Ezt a gyermek egész testi-lelki lényének megfelelő atmoszférát azután már könnyű magasrendű erkölcsi tartalommal megtölteni.

A szoros értelemben vett pacifista<sup>2</sup> nevelésre három mód kínálkozik. Az első mód, hogy ne engedjük meg a gyermeknek, hogy háborúról és avval kapcsolatos dolgokról tudomást szerezzen (V. ö. Az ember tragédiájának falanszter-jelenetét). Hogy ez a mód gyakorlatilag megvalósíthatatlan, az nem vitás. Hasonlóképpen nem ajánlatos a militarizmus elleni izgatás, mert ez ellenkezik az egész nevelés programjával. Akkor u. i. amikor ki akarjuk irtani gyökerestől a különböző nemzetek közt dúló gyűlöletet, gyűlöletet keltünk a gyermekben éppen az állam vezetői iránt. A harmadik s egyetlen módszer itt is csupán a harcösztön megnyilvánulásának egészséges levezetése lehet, „... mely felismeri nemcsak azt, hogy a harcösztönnek az emberi fajban egyetemes és permanens, hanem azt is, hogy nagy, szép és termékeny elemei is vannak.” — Bovet végül is a következő eredményre jut: „... a nevelés, melyet az államok közötti béke eszménye ural, nem más, mint az egész egyéniség erkölcsi, polgári és emberi nevelése.”

1. Bovet: *Instinct combatif* 245—257 ll.

2. U. o. 257—280. l.

## Befejezés.

A munkaiskola e három nagy gondolkodójának elveit megismerve, elmondhatjuk, hogy nem nevezhetjük őket a pedagógia úttörőinek. Beleesnek a pedagógia fejlődésének azon vonalába, melynek legkiemelkedőbb alakja Rousseau volt. Kétségtelen azonban, hogy Rousseau naturalista és sokszor militarista elveit új alapokra fektették. Ezen új alapok közül kétségtelenül legfontosabbak azok az alapvető tapasztalatok, melyek a gyermek fejlődésére vonatkoznak. Főérdemük, hogy az ismét túlzott intellektualizálódásnak induló nevelésnek határt szabtak és hogy korunkban, mely egyre bonyolultabb feladatok elé állítja a gyermeket, kulturjavak szétágazódása folytán, nagy szeretettel és lelkesedéssel hirdetik a gyermek jogait, hogy megóvják őt a szellemi túlterheléstől. Módszereikben sok életrevaló gondolatot láttunk, melyek általános megvalósulása kétségtelenül nem fog soká késni. Nem volt célunk e helyen bírálatot, csupán ismertetést adni, az önkéntelenül felmerülő kritikai megjegyzéseket megtettük a megfelelő helyen. Azzal a reménnyel zárjuk szemlénket, hogy hamarosan ki fog alakulni egy olyan szelektív pedagógiai irányzat, mely régi és új nevelés alapelveiből ki fogja választani mindazt, ami a gyermek fejlődése szempontjából valóban gyümölcsöző lehet.

---

## Irodalom.

- Bovet, Pierre: L'instinct combatif, Paris, 1928.
- " " Le Sentiment religieux et la Psychologie de l'Enfant, Neuchatel 1923.
- " " Le Genie de Baden-Powel, Genève.
- " " La Réforme Scolaire a l'Université, Genève.
- " " La Paix par l'École, Actes de la Conférence Internationale tenue a Prague, Genève.
- " " Les trois Buts d'Enseignement, L'Éducateur 1929.
- Claparède, Eduard: Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale IV. Ed. Genève 1911.
- " " Quelques mots sur le Collège de Genève, 1892.
- " " L'Association des Idées, Genève, 1907.
- " " Esquisse d'une théorie biologique du Sommeil, Genève, 1905.
- " " L'orientation professionnelle, Genève, 1922.
- " " J. J. Rousseau et la Conception fonctionnelle de l'Enfance (Rev. de Met. et. de Moral) 1912.
- " " Un Institut des Sciences de l'Education et les Besoins auxquels il répond, Genève, 1912.
- Dewey, John: School and Society II. kiad. Chicago, 1915.
- \* Ferrière, Adolph: L'Ecole active, Genève, 1927. Német fordítása (ford.: Kenyeres Elemér): Az új iskola és pedagógiája. Magy. Ped. 1937.
- Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete, Budapest, 1937.
- Hirschberg, Emmi: Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule, Weimar, 1928.
- " " La Pratique de l' Ecole Active, Genève, 1924.
- " " Le Progres Spirituel, Genève 1927. Német fordítása (ford. Hirschberg, Emmi): Der Primat des Geistes, Langensalza 1929.
- " " La Loi du Progres en Biologie et en Sociologie, Genève, 1915.
- " " A tevékeny iskola (ford. Kenyeres Elemér) Magy. Ped.
- Várkonyi Hildebrand: Az új iskola elméletirója: Ad. Ferriere. Magy. Ped. 1928.

---

\*Nyomdai tördelési hiba következtében Ferrière Adolph műveinek felsorolása a Kenyeres E., Prohászka L. művei után folytatódtnak.

# Tartalom

Bevezetés.

1. Az új iskola tudósainak világnézete. A nevelés célja.	4
2. A gyermekpszichológia és a munkaiskola.	14
3. Testi nevelés.	31
4. A játék és a kézimunka.	33
5. Értelmi nevelés. A munkaiskola didaktikája.	40
6. Pierre Bovet és a vallásos, erkölcsi és szociális nevelés.	48

Irodalom.

Befejezés.

---

## Sajtóhibák.

3. oldalon 1. jegyzetben La Bratique helyett La Pratique irandó.  
 4. " 1. " Pedagógiai helyett Pedagógia irandó.  
 6. " 2. " Progres helyett Progrès irandó.  
 7. " az utolsó sorban a sportból helyett sportból irandó.  
 7. " 2. jegyzet 2. sorában Schnle helyett Schule irandó.  
 8. " felülről az 1. sorban nacionalizmusból helyett nacionalizmusból irandó.  
 10. " 3. jegyzetben Pierré helyett Pierre irandó.  
 13. " 1. " actes helyett Actes irandó.  
 13. " 1. " Geneve helyett Genève irandó.  
 15. " 2. " Ferrière helyett Ferrière irandó.  
 15. " 3. " Claparède helyett Claparède irandó.  
 16. " 1. " Ferrière helyett Ferrière irandó.  
 16. " 2. " psychologie helyett psychology irandó.  
 16. " 2., 3., 5. jegyzetben Claparède helyett Claparède irandó.  
 16. " 5. jegyzet első sorában Psysh. de l' enf helyett Psych. de l'Enf irandó.  
 20. " 1. jegyzetben Cladarède helyett Claparède irandó.  
 21. " felülről a 18. sorban attroyante helyett attrayante irandó.  
 21. " 2. jegyzet 1. sorában Fructionelle helyett Fonctionelle irandó.  
 22. " 1. jegyzetben Ferrier helyett Ferrière irandó.  
 22. " 2. " Progres helyett Progrès irandó.  
 22. " 2. " Sociologie helyett Sociologie, irandó.  
 22. " 2. " Genève helyett Genève irandó.  
 22. " 3. " Ferrièr helyett Ferrière irandó.  
 23. " felülről a 24. sorban és az 1. és 3. jegyzetben Progres helyett Progrès irandó.  
 23. " 2. és 4. jegyzetben Ferrièr helyett Ferrière irandó.  
 23. " 3. jegyzet 2. sorában Selbsbetätigung helyett Selbstbetätigung irandó  
 24. " alulról a 15. sorban attroyante helyett attrayante irandó.  
 26. " 1. jegyzet 1. sorában Progres helyett Progrès irandó.  
 28. " 1. " 3. " l'école helyett l'école irandó.  
 28. " 1. " 4. " age helyett âge irandó.  
 28. " 1. " 4. " etre helyett être irandó.  
 32. " felülről a 25. sorban biológus helyett biologus irandó.  
 33. " felülről az 1. sorban hozzájuk<sup>1</sup> helyett hozzájuk<sup>14</sup> irandó.  
 35. " alulról az 1. sorban instinctio helyett instinctive irandó.  
 41. " felülről a 16. sorban (Ferrière helyett Ferrière irandó.  
 41. " 4. jegyzet 1. sorában instient helyett Institut irandó.  
 41. " 4. jegyzet 2. sorában au helyett aux irandó.  
 43. " alulról a 19. sorban geniális helyett glosszalis irandó.  
 50. " felülről a 22. " Bove helyett Bovet irandó.  
 53. " " 4. " Genie helyett Génie irandó.  
 53. " " 11. " College helyett Collège irandó.  
 53. " " 20. " Scool helyett School irandó.  
 53. " alulról " 2. " Ferrière helyett Ferrière irandó.  
 53 " Ferrière Adolph L'Ecole Active, Genève, 1927. Német fordítása: (ford.: Hirschberg, Emmi): Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule, Weimar, 1928.  
 " " La Pratique de l'Ecole Active, Genève, 1924.  
 " " La Progrès Spirituel, Genève, 1927. Német fordítása (ford.: Hirschberg, Emmi): Der Primat des Geistes, Langensalza (év nélkül).  
 " " La Loi du Progrès en Biologie et en Sociologie, Genève, 1915.  
 " " A tevékeny iskola (ford.: Kenyeres Elemér), Magy. Ped. 1929.



